



VNIVERSITATĪ VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

PROGRAMA 3117 RD 99/2011 DE DOCTORADO EN EDUCACIÓ

*LÍNEA: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN, ORIENTACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN*

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA
EVALUAR LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN
EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Estrella ALFONSO ADAM

Dirigida por:

Dr. D. Jesús M. JORNET MELIÁ

Dr^a. D^a. Purificación SÁNCHEZ DELGADO

Julio de 2019

A mi hermana Carol, por TODO.

AGRADECIMIENTOS

Realizar una tesis es como adentrarse en un mar de conocimientos en el que eres un mero náufrago. Cada conocimiento es la tabla que necesitas para construir tu barco y navegar. Es un camino de trabajo duro, una oportunidad de aprendizaje, desarrollo personal, una búsqueda constante de motivación, diseño de metas y consecución de las mismas.

En mi mar particular, me he sentido muy acompañada, comprendida y apoyada por mis padres que con su entrega, amor y esfuerzo me han permitido llegar al final de esta meta, por ello les doy las gracias. A mis hijas, por ser el equipo perfecto que con una madurez envidiable han sabido adaptarse durante estos años a esta etapa de mi vida, a ti Javier por tu apoyo incondicional, entrega, optimismo, energía, fuerza, y por saber hacer las cosas fáciles. A ti Javi por creer, confiar en mí y ayudar a que mis momentos de estudio fueran productivos y muy dulces. A ti Carol por TODO lo que has hecho por mí, es tanto que no se puede describir con palabras.

Doy las gracias a mis directores D^o Jesús Jornet Meliá y Dña. Purificación Sánchez Delgado por creer en mí y en mi profesionalidad, por brindarme la oportunidad de poder realizar esta tesis, y por haberme contagiado el afán por mejorar la educación.

Al grupo Gem Educo, por su dinamismo y buen hacer en pro de la educación y por el cariño y respeto mostrado hacia mi persona.

A mis compañeros/as de la VIU (Universidad Internacional de Valencia), por sus palabras de ánimo, saber escuchar en los momentos duros, brindarme su ayuda, pero sobre todo por su amistad.

A los amigos que en tiempos pasados compartieron más que una profesión: Ester Grau, Amor Espino, Javier Sempere y Vicent Zuriaga.

En este momento en el que abro la puerta a un nuevo camino, doy las gracias a aquellas personas que son para mí un espejo en el que mirarme, en el que apoyarme y aprender: Mercedes Bisquert, Diego Navarro, Eloína García y Juan Pedro Barberá

En último lugar expresar mi agradecimiento a Jesús Zorroza Ruesta y Gemma Candela por todo lo caminado juntos durante tantos años.

No puedo olvidar a mis chicos/as adolescentes a los que he tenido la oportunidad de enseñarles a identificar, manejar sus emociones permitiendo así desarrollar su

competencia emocional que ha garantizado su permanencia en el sistema educativo y encontrar un camino de vida.

Recuerdo con gran cariño a dos grandes maestros y pedagogos, Rafaél Solá y Renzina Fossati, que un día me enseñaron el valor de creer en mí misma, en las posibilidades y recursos emocionales que me permiten hasta el día de hoy y para los días venideros, enfrentarme a la vida.

Gracias a todos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	25
Capítulo 1. Modelos para la evaluación de sistemas educativos	27
1.1. Modelos de Evaluación a gran escala: PISA (OCDE) y TIMSS- PIRLS (IEA).....	32
1.2. Modelo de evaluación basado en la mejora de la calidad educativa para la cohesión social	38
Capítulo 2. Inteligencia vs inteligencia emocional	51
2.1. Definición de Inteligencia.....	51
2.2. Evolución histórica de la Inteligencia.....	52
2.3. Definición de IE, EE y CE	66
2.3.1. Modelos de CE	71
2.3.2. Modelos de IE	75
Capítulo 3. La evaluación de la IE y CE y su influencia en el diseño del instrumento	105
3.1. Evaluación de la IE y CE	105
3.1.1. Herramientas de evaluación de IE en el ámbito educativo	108
3.1.2. Herramientas de evaluación de la CE Grupo GROP	131
3.2. Conclusiones finales en la investigación en IE -CE y el diseño del instrumento de evaluación de la CE	134
3.2.1. ¿Cómo se diseñan los instrumentos de contexto para la evaluación de sistemas educativos?.....	144
3.2.2. Modelos psicometricos	146
3.2.3. Guías metodológicas para los instrumentos de constructo	147
3.2.4. Revisión metodológica sobre los términos de validez y fiabilidad	149
3.2.5. Presentación del instrumento: CE alumnos/as de 9 a 17 años	151
2. ESTUDIO EMPÍRICO.....	161
Capítulo 4. Planteamiento del problema.....	163
Capítulo 5. Método.....	165

5.1. Objetivos	167
5.2. Participantes	167
5.2.1. Comité de expertos	168
5.2.2. Estudio piloto 1	169
5.2.3. Estudio piloto 2	170
5.2.4. Grupo de estudio del instrumento definitivo	172
5.3. Variables e instrumentos.....	173
5.4. Procedimiento.....	178
5.4.1. Procedimiento seguido para la recogida de información del proceso de validación lógica.....	178
5.4.2. Procedimiento seguido para la recogida de información en los centros escolares	178
5.5. Análisis de datos.....	179
Capítulo 6. Resultados.....	181
6.1. Evidencias de validación del constructo: resultados de los comités de expertos.....	182
6.1.1. Escala de Conciencia emocional (Autoconocimiento)	182
6.1.2. Escala de Autonomía personal (Automotivación).....	183
6.1.3. Escala de Regulación emocional (Autorregulación)	184
6.1.4. Síntesis de la evaluación de los jueces	185
6.2. Resultados del Ensayo Piloto 1	186
6.2.1. Análisis de Propiedades Métricas. Base: teoría clásica de construcción de tests (TCT), Modelo Alfa de Cronbach.....	186
6.2.2. Una aproximación exploratoria al análisis de la dimensionalidad de la escala	196
6.2.3. Análisis dimensional.....	197
6.3. Resultados Ensayo Piloto 2.....	204
6.3.1. Análisis de Propiedades Métricas. Base: teoría clásica de construcción de tests (TCT), Modelo Alfa de Cronbach.....	204
6.3.2. Análisis dimensional.....	223
6.4. Síntesis resultados estudio piloto 1 y 2.....	229
6.4.1. Evidencias de validación del constructo: resultados de los comités de expertos.....	229

6.4.2. Análisis de Propiedades Métricas. Base: teoría clásica de construcción de tests (TCT), Modelo Alfa de Cronbach.....	229
6.4.3. Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), Modelo de Rasch.....	232
6.4.4. Una aproximación exploratoria al análisis de la dimensionalidad de la Escala.....	232
6.5. Instrumento definitivo	236
6.5.1. Evidencias de Validación: relaciones con otras variables	236
6.5.2. Resultados Ji-Cuadrado y ANOVA.....	263
Capítulo 7. Conclusiones	277
7.1. Limitaciones de nuestro estudio	294
7.2. Futuras líneas de investigación	294
REFERENCIAS	299
ANEXOS.....	315
Anexo 1. Ítems del instrumento CE	317
Anexo 2. Estadísticos Descriptivos Ítems Jueces Escala E1	318
Anexo 3. Estadísticos Descriptivos Ítems Jueces Escala E2.	321
Anexo 4. Estadísticos Descriptivos Ítems Estudio Piloto 1.....	324
Anexo 5. Correlaciones entre los Ítems del Instrumento en el Estudio Piloto 1	327
Anexo 6. Estadísticos Descriptivos Ítems Estudio Piloto 2.....	329
Anexo 7. Correlaciones entre los ítems del instrumento Estudio Piloto 2	332
Anexo 8. Instrumento CE	334

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Objetivos a alcanzar 2030</i>	31
Tabla 2 <i>Indicadores de la OCDE. Informe Español Panorama de la Educación 2017</i> .	34
Tabla 3 <i>Mapa de indicadores de la escolarización y entorno educativo años: 2012, 2014, 2015, 2016 y 2017</i>	34
Tabla 4 <i>Mapa de indicadores de los resultados educativos años: 2012, 2014, 2015, 2016 y 2017</i>	35
Tabla 5 <i>Síntesis de indicadores de la guía metodológica del consejo de Europa (2005) referidos a la educación</i>	43
Tabla 6 <i>Dimensiones de evaluación de la educación como promotora de la CS</i>	45
Tabla 7 <i>Constructos implicados</i>	48
Tabla 8 <i>Objetivos y contenidos de la Educación Emocional</i>	68
Tabla 9 <i>Competencias emocionales</i>	73
Tabla 10 <i>Modelo de Competencias emocionales Bisquerra</i>	73
Tabla 11 <i>Modelo de competencias emocionales de Saarni</i>	75
Tabla 12 <i>Comparación modelos de IE de Daniel Goleman</i>	88
Tabla 13 <i>Síntesis del modelo de Bar-On</i>	89
Tabla 14 <i>Factores Petrides y Furnham</i>	93
Tabla 15 <i>Ejemplo de escala</i>	111
Tabla 16 <i>Schutte Self Report Intentionary</i>	112
Tabla 17 <i>Bar-On Emotional Quotient Inventory</i>	112
Tabla 18 <i>Emotional Competence Inventory</i>	113
Tabla 19 <i>Evaluación del nivel de capacidad emocional interpersonal, a través de un método de observación externa.</i>	115
Tabla 20 <i>Forma de evaluar la percepción emocional mediante las medidas de habilidad</i>	117
Tabla 21 <i>Forma de evaluar la percepción emocional mediante las medidas de habilidad</i>	117
Tabla 22 <i>Desarrollo del MSCEIT en 4 tipos de tareas cognitivas relacionadas con las emociones</i>	119
Tabla 23 <i>TIEFBA herramienta útil para Investigación y Educación</i>	124
Tabla 24 <i>Descripción de las dimensiones y distintas puntuaciones del TIEFBA</i>	126

Tabla 25 <i>Relación de pruebas del TIEFBI en función del microproceso implicado y la rama de IE evaluada</i>	127
Tabla 26 <i>Dimensiones de la CE del grupo GROP</i>	131
Tabla 27 <i>Dimensiones de la CE del grupo GROP</i>	132
Tabla 28 <i>Dimensiones de la CE del grupo GROP</i>	132
Tabla 29 <i>Muestra de ítems de este cuestionario CDE-A:</i>	133
Tabla 30 <i>Muestra de ítems del cuestionario CDE-SEC</i>	133
Tabla 31 <i>Muestra de ítems del cuestionario CDE-9-13</i>	134
Tabla 32 <i>Investigaciones en IE, 1-Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado</i>	135
Tabla 33 <i>Investigaciones en IE, 2-Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales</i>	136
Tabla 34 <i>Investigaciones en IE. 3- Descenso del rendimiento académico</i>	137
Tabla 35 <i>Investigaciones en IE. 4- conductas Disruptivas</i>	138
Tabla 36 <i>Resumen variables de estudio de la IE</i>	139
Tabla 37 <i>Conclusión de las investigaciones en IE desde 2004-2017</i>	140
Tabla 38 <i>Investigaciones en CE del mundo laboral.</i>	141
Tabla 39 <i>Investigaciones en CE en el ámbito familiar</i>	142
Tabla 40 <i>Investigaciones en CE en el ámbito de salud</i>	143
Tabla 41 <i>Investigaciones en CE (2010-2017)</i>	143
Tabla 42 <i>Los beneficios de las competencias emocionales</i>	144
Tabla 43 <i>Pasos del desarrollo del instrumento en el dominio afectivo</i>	148
Tabla 44 <i>Indicadores de la evaluación de la conciencia emocional, Autoconocimiento</i>	156
Tabla 45 <i>Indicadores de la evaluación de la Autonomía personal “Automotivación”</i>	156
Tabla 46 <i>Indicadores de la evaluación de la Regulación emocional “Autorregulación”</i>	157
Tabla 47 <i>Miembros del Grupo Focal</i>	168
Tabla 48 <i>Miembros del Grupo Experto</i>	168
Tabla 49 <i>Dimensión 1 Conciencia emocional, Autoconocimiento.</i>	174
Tabla 50 <i>Dimensión 2 Autonomía Personal, Automotivación.</i>	174
Tabla 51 <i>Dimensión 3 Regulación emocional, Autorregulación.</i>	174
Tabla 52 <i>Instrumentos del Modelo de CS: Autoconcepto</i>	175

Tabla 53 <i>Instrumentos del Modelo de CS: Resiliencia</i>	176
Tabla 54 <i>Instrumentos del Modelo de CS: Valor social de la educación</i>	177
Tabla 55 <i>Ítems con distribuciones diferentes a las del resto de ítems de la misma escala</i>	189
Tabla 56 <i>Fiabilidad de la escala total para el estudio piloto 1 (N=152)</i>	190
Tabla 57 <i>Ítems que reducen la fiabilidad de las escalas y del instrumento completo</i> ..	191
Tabla 58 <i>Estadísticos correlación total-ítem</i>	191
Tabla 59 <i>Estadísticos de la escala total para el estudio piloto 1</i>	192
Tabla 60 <i>Fiabilidad de la dimensión AC</i>	193
Tabla 61 <i>Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión AC</i>	193
Tabla 62 <i>Estadísticos correlación total-ítem de la dimensión AC</i>	193
Tabla 63 <i>Estadísticos de la dimensión AC</i>	194
Tabla 64 <i>Fiabilidad de la dimensión AM</i>	194
Tabla 65 <i>Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión AM</i>	194
Tabla 66 <i>Estadísticos correlación total-ítem de la dimensión AM</i>	195
Tabla 67 <i>Estadísticos de la dimensión AM</i>	195
Tabla 68 <i>Fiabilidad de la dimensión RE</i>	195
Tabla 69 <i>Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión RE</i>	195
Tabla 70 <i>Estadísticos correlación total-ítem de la dimensión RE</i>	196
Tabla 71 <i>Estadísticos de la dimensión RE</i>	196
Tabla 72 <i>Comunalidades de los ítems tras la extracción de componentes</i>	198
Tabla 73 <i>Saturaciones de los ítems en los tres componentes extraídos</i>	200
Tabla 74 <i>Análisis componentes principales, saturaciones bajas</i>	201
Tabla 75 <i>Análisis componentes principales, saturaciones bajas y cruzadas</i>	202
Tabla 76 <i>Ítems con distribuciones diferentes a las del resto de ítems de la misma escala</i>	207
Tabla 77 <i>Ítems que reducen la fiabilidad de las escalas y del instrumento completo</i> ..	208
Tabla 78 <i>Estadísticos de fiabilidad escala total para el estudio piloto 2 (N=402 sujetos)</i>	208
Tabla 79 <i>Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala</i>	209
Tabla 80 <i>Estadísticos correlación total-ítem</i>	210
Tabla 81 <i>Estadísticos de la escala total para el estudio piloto 2</i>	211
Tabla 82 <i>Fiabilidad de la dimensión AC</i>	211
Tabla 83 <i>Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión AC</i>	211

Tabla 84 <i>Estadísticos correlación total-ítem de la dimensión AC</i>	212
Tabla 85 <i>Estadísticos de la dimensión AC</i>	212
Tabla 86 <i>Fiabilidad de la dimensión AM</i>	212
Tabla 87 <i>Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión AM</i>	212
Tabla 88 <i>Estadísticos correlación total-ítem de la dimensión AM</i>	213
Tabla 89 <i>Estadísticos de la dimensión AM</i>	213
Tabla 90 <i>Fiabilidad de la dimensión RE</i>	213
Tabla 91 <i>Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión RE</i>	214
Tabla 92 <i>Estadísticos correlación total-ítem de la dimensión RE</i>	214
Tabla 93 <i>Estadísticos de la dimensión RE</i>	215
Tabla 94 <i>Caso extremo eliminado de los análisis, identificación, puntuación total y puntuación típica (z)</i>	215
Tabla 95 <i>Ajuste del ítem al modelo, valores de MSQ Externos e Internos</i>	216
Tabla 96 <i>Umbrales de dificultad de cada indicador de la escala de competencial emocional</i>	218
Tabla 97 <i>Comunalidades de los ítems tras la extracción de componentes</i>	224
Tabla 98 <i>Saturaciones de los ítems en los tres componentes extraídos</i>	226
Tabla 99 <i>Ítems con saturaciones bajas y cruzadas</i>	227
Tabla 100 <i>Ítems peor valorados</i>	229
Tabla 101 <i>Ítems con distribuciones diferentes a las del resto de ítems de la misma escala</i>	230
Tabla 102 <i>Ítems con distribuciones diferentes a las del resto de ítems de la misma escala</i>	230
Tabla 103 <i>Análisis componentes principales, saturaciones bajas</i>	234
Tabla 104 <i>Análisis componentes principales, saturaciones bajas y cruzadas</i>	234
Tabla 105 <i>Ítems con saturaciones bajas y cruzadas</i>	235
Tabla 106 <i>Historial de iteraciones de la solución de 2 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra piloto 1</i>	238
Tabla 107 <i>Centros de los conglomerados finales de la solución de 2 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra piloto 1</i>	238
Tabla 108 <i>Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los dos perfiles identificados para la muestra piloto 1</i>	240
Tabla 109 <i>Historial de iteraciones de la solución de 3 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra piloto 1</i>	240

Tabla 110 <i>Centros de los conglomerados finales de la solución de 3 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra piloto 1</i>	240
Tabla 111 <i>Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los tres perfiles identificados para la muestra piloto 1</i>	242
Tabla 112 <i>Historial de iteraciones de la solución de 4 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra piloto 1</i>	243
Tabla 113 <i>Centros de los conglomerados finales de la solución de 4 conglomerados a través del método K-Medias</i>	243
Tabla 114 <i>Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los cuatro perfiles identificados para la muestra piloto 1</i>	245
Tabla 115 <i>Historial de iteraciones de la solución de 5 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra piloto 1</i>	245
Tabla 116 <i>Centros de los conglomerados finales de la solución de 5 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra piloto 1</i>	246
Tabla 117 <i>Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los cinco perfiles identificados para la muestra piloto 1</i>	247
Tabla 118 <i>Historial de iteraciones de la solución de 2 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total</i>	250
Tabla 119 <i>Centros de los conglomerados finales de la solución de 2 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total</i>	250
Tabla 120 <i>Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los dos perfiles identificados para la muestra total</i>	252
Tabla 121 <i>Historial de iteraciones de la solución de 3 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total</i>	252
Tabla 122 <i>Centros de los conglomerados finales de la solución de 3 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total</i>	253
Tabla 123 <i>Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los tres perfiles identificados para la muestra total</i>	254
Tabla 124 <i>Historial de iteraciones de la solución de 4 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total</i>	255
Tabla 125 <i>Centros de los conglomerados finales de la solución de 4 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total</i>	255
Tabla 126 <i>Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los cuatro perfiles identificados para la muestra total</i>	257

Tabla 127 <i>Historial de iteraciones de la solución de 5 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total</i>	257
Tabla 128 <i>Centros de los conglomerados finales de la solución de 5 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total</i>	258
Tabla 129 <i>Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los cinco perfiles identificados para la muestra total</i>	259
Tabla 130 <i>Historial de iteraciones de la solución de 6 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total</i>	260
Tabla 131 <i>Centros de los conglomerados finales de la solución de 6 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total</i>	261
Tabla 132 <i>Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los seis perfiles identificados para la muestra total</i>	262
Tabla 133 <i>Variables, ítems y categorías de respuesta</i>	264
Tabla 134 <i>Estudio Fiabilidad de cada dimensión e instrumento completo de CE</i>	284
Tabla 135 <i>Ítems que pertenecen a los componentes en el estudio piloto 1 y 2</i>	287

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Teoría de la inteligencia de Spearman.....	57
<i>Figura 2.</i> Dimensiones de la CE. Adaptación de Bisquerra (2003, p. 22).....	71
<i>Figura 3.</i> Modelo basado en la habilidad desde la perspectiva de Salovey y Mayer (1990).	77
<i>Figura 4.</i> Modelo IE, Mayer y Salovey (1997).	81
<i>Figura 5.</i> Instrumentos de medida de la IE habilidad.....	128
<i>Figura 6.</i> Instrumentos de medida de la IE rasgo.....	129
<i>Figura 7.</i> Descripción de variables de entrada, proceso, producto y contexto.	145
<i>Figura 8.</i> Proceso general de diseño de instrumentos de contexto.....	149
<i>Figura 9.</i> Distribución porcentual de la muestra del estudio piloto según el género. ..	169
<i>Figura 10.</i> Distribución porcentual de la muestra del estudio piloto según la edad.....	169
<i>Figura 11.</i> Distribución porcentual de la muestra del estudio piloto según el número de miembros de su familia.	170
<i>Figura 12.</i> Distribución porcentual del grupo total según el género.	170
<i>Figura 13.</i> Distribución porcentual del grupo total según la edad.	171
<i>Figura 14.</i> Distribución porcentual del grupo total según el número de miembros de su familia.	171
<i>Figura 15.</i> Distribución porcentual de la muestra total según el género.	172
<i>Figura 16.</i> Distribución porcentual de la muestra del estudio piloto según la edad.....	172
<i>Figura 17.</i> Distribución porcentual de la muestra total según país de nacimiento.....	173
<i>Figura 18.</i> Diagrama de cajas y bigotes para analizar la adecuación de los indicadores de la escala de Autoconocimiento.	182
<i>Figura 19.</i> Diagrama de cajas y bigotes para analizar la claridad de los indicadores de la escala de Autoconocimiento.....	183
<i>Figura 20.</i> Diagrama de cajas y bigotes para analizar la adecuación de los indicadores de la escala de Automotivación.	183
<i>Figura 21.</i> Diagrama de cajas y bigotes para analizar la claridad de los indicadores de la escala de Automotivación.	184
<i>Figura 22.</i> Diagrama de cajas y bigotes para analizar la adecuación de los indicadores de la escala de Autorregulación.....	184
<i>Figura 23.</i> Diagrama de cajas y bigotes para analizar la claridad de los indicadores de la escala de Autorregulación.	185

<i>Figura 24.</i> Diagrama de cajas y bigotes de los ítems de la escala de Autoconocimiento	187
<i>Figura 25.</i> Diagrama de cajas y bigotes de los ítems de la escala de Automotivación	187
<i>Figura 26.</i> Diagrama de cajas y bigotes de los ítems de la escala de Autorregulación	188
<i>Figura 27.</i> Gráfico de sedimentación: Autovalores asociados a cada componente tras el análisis de componentes principales	199
<i>Figura 28.</i> Diagrama de cajas y bigotes de los ítems de la escala de Autoconocimiento	205
<i>Figura 29.</i> Diagrama de cajas y bigotes de los ítems de la escala de Automotivación	206
<i>Figura 30.</i> Diagrama de cajas y bigotes de los ítems de la escala de Autorregulación	206
<i>Figura 31.</i> Mapa de ítems y personas	218
<i>Figura 32.</i> Curva característica de los ítems	220
<i>Figura 33.</i> Curva característica de los ítems.	221
<i>Figura 34.</i> Curva característica de los ítems.	222
<i>Figura 35.</i> Curva de Información del Test.....	222
<i>Figura 36.</i> Gráfico de sedimentación: Autovalores asociados a cada componente tras el análisis de componentes principales.	225
<i>Figura 37.</i> Centroides de los dos conglomerados para cada dimensión.	239
<i>Figura 38.</i> Centroides de los tres conglomerados para cada dimensión.	241
<i>Figura 39.</i> Centroides de los cuatro conglomerados para cada dimensión.	244
<i>Figura 40.</i> Centroides de los cinco conglomerados para cada dimensión.	247
<i>Figura 41.</i> Centroides de los dos conglomerados para cada dimensión.	251
<i>Figura 42.</i> Centroides de los tres conglomerados para cada dimensión.	254
<i>Figura 43.</i> Centroides de los cuatro conglomerados para cada dimensión.	256
<i>Figura 44.</i> Centroides de los cinco conglomerados para cada dimensión.	259
<i>Figura 45.</i> Centroides de los seis conglomerados para cada dimensión.	262
<i>Figura 46.</i> Centroides de los tres conglomerados para cada dimensión.	263
<i>Figura 47.</i> Nivel de estudios Madre, % dentro del nivel de estudios	265
<i>Figura 48.</i> Nivel de estudios Madre % dentro del grupo de competencia	265
<i>Figura 49.</i> Nivel de estudios Padre % dentro del nivel de estudios	266
<i>Figura 50.</i> Nivel de estudios Padre % dentro del grupo de competencia	266
<i>Figura 51.</i> Autoconcepto: Inteligencia% dentro de la inteligencia	267
<i>Figura 52.</i> Autoconcepto: Inteligencia,% dentro de grupo.....	267

<i>Figura 53.</i> Autoconcepto: Trabajador/a, % dentro de Trabajador/a.....	268
<i>Figura 54.</i> Autoconcepto: Trabajador/a, % dentro de grupo	269
<i>Figura 55.</i> Autoeconcepto: Responsable, % dentro de responsable.....	269
<i>Figura 56.</i> Autoconcepto: Responsable, % dentro de grupo	270
<i>Figura 57.</i> Autoconcepto: Buen estudiante,% dentro de buen estudiante	270
<i>Figura 58.</i> Autoeconcepto: Buen estudiante,% dentro de grupo	271
<i>Figura 59.</i> Autoconcepto: Simpatía, % dentro de simpatía	271
<i>Figura 60.</i> Autoconcepto: Simpatía,% dentro de grupo	272
<i>Figura 61.</i> Autoconcepto: Ayudar a los demás,% dentro de Ayudar a los demás	272
<i>Figura 62.</i> Autoconcepto: Ayudar a los demás,% dentro de grupo	273
<i>Figura 63.</i> Autoconcepto: Gustar a los demás, % dentro de gustar a los demás	273
<i>Figura 64.</i> Autoconcepto: Gustar a los demás, % dentro de un grupo	274
<i>Figura 65.</i> Curso, % dentro de curso.....	274
<i>Figura 66.</i> Curso, % dentro de grupo	275
<i>Figura 67.</i> Resiliencia.....	275
<i>Figura 68.</i> Valor Social de la Educación	276

INTRODUCCIÓN

En los años 90 del s. XX había interés por mejorar la calidad educativa, puesto que mejorar e invertir en educación, permite a los países ser mas competentes económica y socialmente.

Será a través de los informes y datos obtenidos de los modelos de evaluación a gran escala, cómo conocemos el estado actual de la educación de un país. Estos modelos están formados por la evaluación a través de indicadores y por la evaluación a través de estudios, entre los que encontramos el informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en adelante OCDE) y los pertenecientes a la International Association for the Evaluation of Educational Achievement en adelante IEA como el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) y Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS).

Cabe destacar que estos modelos de evaluación de sistemas educativos entienden que la calidad en educación se dará siempre que se obtenga un alto rendimiento académico por parte de sus alumnos/as, puesto que el concepto de calidad del que parten va en la línea del desempeño académico, olvidando el desarrollo personal y social del ser humano, siendo este tipo de sistemas generadores de desigualdades sociales.

Es por ello por lo que Jornet en 2012 y partiendo de un concepto distinto del termino calidad educativa, plantea la creación de un modelo de evaluación de sistemas educativos para la creación de sociedades cohesionadas, puesto que considera que un sistema educativo debe ser un sistema inclusivo, integrador, equitativo, buscando la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad, y donde los recursos e información llegara a todos por igual.

En la cumbre de Lisboa (2000) se definieron los objetivos para la mejora de la educación, mejora educativa, que debía conseguirse antes del año 2010. Al no cumplir con lo establecido y en el tiempo marcado 2010, se amplió el plazo hasta el año 2020. Ninguno de los dos periodos señalados pudieron cumplir los objetivos propuestos, es por ello por lo que en la actualidad, y acogiendo a lo marcado en la Agenda para el 2030, la evaluación de sistemas educativos cambia. No será hasta el 2019 cuando tengamos los primeros resultados de la nueva manera de evaluar los sistemas educativos, los cuales no se centrarán en evaluar el rendimiento académico y sí la competencia global en los centros educativos siendo ésta:

Un objetivo de aprendizaje multidimensional y permanente. Los individuos competentes a escala mundial pueden examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo. (MECD, 2018, p.5)

Ante estos cambios en la evaluación de sistemas educativos y con el fin de aportar instrumentos de medida que ayuden a mejorar la educación, desde el modelo de evaluación de sistemas educativos para la cohesión social (en adelante, CS), se hace necesario validar instrumentos que recojan información del contexto.

Concretamente en este trabajo de investigación, se presenta el diseño y validación del instrumento sobre la dimensión de Competencia Emocional (CE), que pretende en un futuro, poder recabar información del sistema educativo en cuanto a esta dimensión y dotar de información al modelo de evaluación al que pertenece, modelo de evaluación de sistemas educativos para la CS. Este instrumento se enmarca dentro del modelo de evaluación propuesto por Jornet a partir de Proyecto SECS-EVALNEC¹ que se desarrolla desde GEMEDUCO².

En primer lugar abordamos la Fundamentación Teórica. Para ello en el capítulo 1, hemos recabado información sobre los modelos teóricos existentes para la evaluación de sistemas educativos, modelos de evaluación a gran escala y el modelo de evaluación para la mejora de la calidad educativa para la CS, los indicadores objeto de estudio, las dimensiones y los instrumentos utilizados para el estudio de los sistemas educativos, así como el concepto diferenciado que ambos modelos presentan en lo que respecta al término calidad educativa. Para el modelo a gran escala, es el rendimiento académico del alumno/a el predictor de calidad educativa, mientras que para el modelo de CS, calidad educativa tiene un sentido mucho más amplio en el que la inclusión, la equidad, la promoción de oportunidades de aprendizaje para todos/as los alumnos/as a lo largo de toda la vida es un factor importante para poder mejorar la educación y los sistemas educativos.

¹ Proyecto SECS-EVALNEC, EDU2012-37437, financiado por MINECO

² Grupo de Evaluación y Medición Educativa. www.uv.es/gem/gemeduco/

Para la creación del instrumento a validar se hace necesario definir los términos de inteligencia e inteligencia emocional (IE). El ser humano no solo está formado por una única inteligencia, sino que el ser humano está constituido por inteligencia cognitiva e IE.

Durante mucho tiempo se pensó que una persona de éxito sería aquella que poseyera una alta capacidad cognitiva, pero las investigaciones recientes en el diseño de evaluaciones sobre IE nos demuestran que la persona con éxito en la vida es aquella que conjuga por igual ambas inteligencias.

El gran dilema surgió cuándo se pensó si la IE de una persona podría mejorarse con la educación, es por ello, por lo que se crearon programas de educación emocional (EE) con el objetivo de potenciar la IE y conseguir que las personas fueran competentes emocionalmente.

Por lo que, y a través del capítulo 2 de este trabajo, trataremos las distintas definiciones que en los últimos tiempos se han dado a conocer sobre estos términos (inteligencia cognitiva, IE, CE y EE), explicaremos los distintos modelos de IE que marcan las habilidades emocionales que estudian y que deben ser enseñadas en cualquier programa de EE, conoceremos los distintos modelos de CE y las habilidades que se contemplan.

A partir de esta información, determinamos que el modelo que mejor se ajusta al instrumento que queremos diseñar es el modelo de Salovey y Mayer (2010) y el modelo de CE del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (1997).

En el capítulo 3 realizamos una revisión teórica sobre los distintos instrumentos de evaluación, tanto de habilidad como de ejecución que se pueden utilizar para medir la IE y los instrumentos de evaluación que podemos usar para medir la CE.

Para el diseño del instrumento a validar en este trabajo, nos apoyaremos en los modelos de IE y de CE explicados y definidos en el capítulo 2 y en los instrumentos descritos en el capítulo 3 .

En segundo lugar, desarrollamos el Estudio Empírico en el que nos planteamos como objetivo general:

Diseñar y validar un instrumento para evaluar la CE de alumno/as, españoles de edades comprendidas entre los 9 y los 17 años como indicador para la evaluación de instituciones y sistemas educativos.

Para la consecución de este objetivo, nos planteamos una serie de objetivos específicos:

1-Conocer y contrastar la definición teórica y la estructura del instrumento diseñado para evaluar la CE, que implica:

- Validar la definición de CE, tras su revisión teórica, y analizar los indicadores que describen la CE en el instrumento diseñado y su inclusión en las dimensiones en las que se agrupan, basado en comités de expertos.
- Analizar las propiedades métricas del instrumento

2-Recabar evidencias de validación, dirigidas a:

- Apoyar la calidad de interpretación de las puntuaciones
- Analizar las relaciones entre CE y otros indicadores incluidos en el modelo de evaluación CS, tales como: Resiliencia, Autoconocimiento y Justicia Social percibida.

Veremos a lo largo de los capítulos 4, 5, 6 el estudio de validación realizado en el instrumento de CE y las conclusiones a las que se llega. A lo largo del capítulo 5 explicaremos las variables del instrumento, así como el procedimiento seguido y describiremos los participantes que han intervenido en este estudio. En el capítulo 6 se comentan los resultados, evidencias de la validación del constructo, resultados estudio piloto 1 y 2 y las evidencias de validación: relaciones con otras variables del instrumento definitivo. Pretendemos con la validación de este instrumento ofrecer a la comunidad educativa un instrumento que recoja información sobre la CE del alumnado permitiendo así cambiar los sistemas educativos y crear sociedades más cohesionadas.

1.

**FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA**

Capítulo 1. Modelos para la evaluación de sistemas educativos

A través de este capítulo, realizamos un recorrido teórico en base a dos modelos de evaluación de sistemas, el enfoque de modelos a gran escala que habitualmente se utiliza y el modelo de evaluación para la mejora de la CS; ambos enfoques o modelos presentan una serie de indicadores y dimensiones que serán estudiados con el fin de conocer qué y cómo evaluar un sistema educativo.

Durante la década de los noventa del s. XX, los profesionales de la educación se interesaron por mejorar la calidad educativa de las instituciones escolares. Este interés por mejorar la calidad educativa repercutía directamente en la mejora de la educación. Pero para que se produjera esta mejora de la educación, debían obtener información que les permitiera poder decidir qué cambios realizar en el propio sistema.

Para ello, desde los años noventa hasta la actualidad se evalúan los sistemas educativos recabando información a través de instrumentos validados sujetos a un modelo de evaluación de sistemas correctamente definido, el cual establece las dimensiones de estudio permitiendo así diseñar los cambios necesarios en el propio sistema y en la educación.

Concretamente esta investigación, con el diseño y validación de un instrumento sobre la dimensión de CE, pretende en un futuro, poder obtener información del sistema educativo en cuanto a esta dimensión y dotar de información al modelo de evaluación al que pertenece, modelo de evaluación de sistemas educativos para la cohesión social.

Debido a este interés por mejorar la calidad educativa encontramos otros modelos de evaluación pudiendo así formalizar la creación de sistemas nacionales de evaluación entre distintos países. En España, por ejemplo, se creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

Para las evaluaciones de sistemas educativos el modelo más utilizado es el modelo de evaluación a gran escala, realizando las evaluaciones a través de mapa de indicadores o a través de estudios como los ofrecidos por el informe PISA, TIMSS y PIRLS.

Sin embargo, los resultados que se obtienen de estas evaluaciones no son satisfactorios, estando su mayor debilidad en que no parten de una definición clara del término “calidad educativa” puesto que, para estos métodos, la calidad educativa en los sistemas educativos es aquella que se obtiene a través de un buen rendimiento académico, no haciéndose extensible a todos los miembros de la comunidad educativa, sino sólo a aquellos que obtengan buenos resultados.

Es una práctica muy habitual en educación, dar valor a aquellas evaluaciones que solamente se centran en las pruebas de rendimiento, tal y como se observa en los informes resultantes de los análisis de datos ofrecidos por las pruebas de rendimiento PISA.

Por lo tanto, para poder hablar en términos de calidad educativa nos tenemos que referir a la calidad de la evaluación, y una evaluación de calidad será aquella que traduzca un concepto de educación que resulte útil y funcional para la sociedad y pueda operativizarse en indicadores, refiriéndose a éstos como “un dato (generalmente una medida estadística) que proporciona información acerca de la condición y el estado del sistema educativo, describe sus rasgos fundamentales y es útil para la toma de decisiones” (Kisilevsky y Roca, 2012, p. 21).

De este modo, y de acuerdo a las ideas de Kisilevsky y Roca (2012), el sistema educativo debe valorar y evaluar otras áreas muy significativas como pueden ser: el centro, la práctica docente, el currículo, el desarrollo personal y social del alumnado, etc. Dejar de valorar únicamente el rendimiento del alumnado, con la finalidad de disponer de información más amplia y global que permita poner en marcha mecanismos de actuación que posibiliten la igualdad de oportunidades e integración social a todos los participantes.

Desde nuestro punto de vista, podemos señalar que la evaluación en el ámbito educativo ha estado desarrollándose siguiendo un planteamiento que se centraba fundamentalmente en medir rendimiento. Según De la Orden y Jornet (2012), los diversos trabajos realizados en el modo de evaluación por mapas de indicadores y evaluaciones a través de estudios ha seguido una serie de procedimientos metodológicos, acerca del diseño y validación de planes de evaluación, usos en los resultados y en la comunicación de los mismos, que en cierta medida no han sido del todo adecuados.

Por otra parte, siguiendo a Jornet (2013), la exclusión en las evaluaciones educativas del alumnado con dificultades en el aprendizaje y con discapacidad, es un error. Jornet (2013) sostiene que ésto también ha repercutido en el modo de analizar el cambio educativo, implicando el uso de las evaluaciones, ya que no se ha logrado aprovechar la base de datos de las evaluaciones ya existentes; manteniendo la falta de información en cuanto al diseño y a la selección de contenidos de las pruebas; y provocando carencias en la validación de los instrumentos de contexto.

Cabe resaltar que en España siempre se ha apostado por mejorar la calidad en educación, tal y como podemos ver en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que aborda y define la calidad educativa en su Preámbulo I:

Sólo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Sólo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución Española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (LOMCE, Sec. I, p. 97859).

Tanto es así, que el sistema estatal de indicadores de la educación para conocer el sistema educativo pretende que sirva para orientar decisiones acerca de todos y cada uno los agentes e instituciones implicados en la labor educativa. Se entiende que el objetivo principal de la evaluación de un sistema educativo consiste en proporcionar información relevante sobre el mismo, destinando dicha información a las administraciones educativas, a los órganos de participación institucional y a los agentes implicados en el proceso educativo, como pueden ser: las familias, el alumnado, el profesorado, otros profesionales y entidades, así como a los ciudadanos en general. Esta evaluación pretende analizar el grado de eficacia y de eficiencia de dicho sistema y orientar así la toma de decisiones.

Por tanto, el modelo de evaluación de un sistema, de una institución, de un proyecto y hasta incluso de una empresa, tendrá como objetivo obtener la información que proporcionan los indicadores, es decir, los puntos fuertes y los puntos débiles, para comprender la realidad y orientar la toma de decisiones para la mejora. En consecuencia, la evaluación ayudará a detectar aquello que se deba cambiar o mejorar,

así como diseñar planes de actuación más personalizados y tomar decisiones que de manera necesaria empujen al cambio y la mejora.

Para poder entender la evaluación de un sistema, se tiene que conocer a qué se refiere cuando hablamos de evaluación y cuáles son los instrumentos que recogen la información de esa evaluación. Cada vez hay más autores que se pronuncian y pretenden definir en qué consiste la evaluación:

Ésta se caracteriza por ser un proceso sistemático de búsqueda de información sobre una realidad educativa con la intención de conocerla y comprenderla, y de esta forma emitir juicios de valor en torno a la misma, de forma tal que nos oriente en la toma de decisiones y propicie la mejora de la misma (Ramos 2004) (citado en Benedicto, 2012, p. 22).

A su vez, Kisilevsky y Roca (2012), consideran que los indicadores de evaluación establecen herramientas muy valiosas, ya que “permiten aumentar nuestro conocimiento de los problemas educativos, aportan algunas interpretaciones plausibles de los mismos y proporcionan información para discutir posibles soluciones a los problemas detectados” (p. 24-25).

En el presente trabajo se presentan dos modelos de evaluación de sistemas educativos. El primer modelo está centrado en el concepto de calidad educativa entendida como logro y éxito académico. Esta evaluación es realizada a través de los mapas de indicadores y evaluación a través de estudios. Y el segundo modelo, centrado en la calidad educativa desde una visión más amplia: equidad, inclusión y diversidad, elementos favorecedores de la CS y por lo tanto elementos para crear un método de evaluación educativa dirigido a la creación de un modelo educativo que fomente la cohesión social.

Resulta necesario resaltar que en la cumbre de Lisboa 2000 sobre educación y cohesión social, se marcaron una serie de objetivos a cumplir en el 2010, pero llegada esta fecha, estos objetivos no se cumplieron y se tuvieron que postergarse hasta el año 2020. Dichos objetivos tal y como señala Uncetabarrenechea (2011, p.178), se centran en:

- 1- Potenciar el aprendizaje permanente y la movilidad de los estudiantes.
- 2- Mejorar la eficacia de la educación y la calidad.
- 3- Promover la cohesión social, la equidad y la ciudadanía activa.

- 4- Desde todos los niveles de la educación y la formación, desarrollar la creatividad y la innovación con el objetivo de poder formar personas con mayor espíritu empresarial.

Sin embargo, cinco años más tarde y ya estando definidos los objetivos para el 2020, “El 25 septiembre de 2015, durante la reunión de la Organización para las Naciones Unidas (ONU), 193 líderes mundiales se comprometieron a alcanzar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”(Murillo y Duk, 2017, p.11).

En esta agenda para el desarrollo sostenible, (ODS) se trabaja a través de 17 objetivos que deberán conseguirse para el 2030. “Estos ODS buscan poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia y hacer frente al cambio climático, asegurando la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible”(Murillo y Duk, 2017, p.11).

En nuestro recorrido teórico, vamos a centarnos en el objetivo ODS 4, que pretende conseguir "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y se confía la coordinación de su logro a la UNESCO”(Murillo y Duk, 2017, p.11).

Tabla 1

Objetivos a alcanzar 2030

OBJETIVO 1	Todos los alumnos/as puedan terminar los ciclos de enseñanza primaria y secundaria, siendo esta gratuita, equitativa y de calidad
OBJETIVO 2	Todos los alumnos/as tendrán acceso a una enseñanza preescolar de calidad y acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia
OBJETIVO 3	Asegurar el acceso a la universidad de todos los hombres y mujeres en igualdad de condiciones
OBJETIVO 4	Eliminar la diferencia de género en la educación y garantizar el acceso a la personas vulnerables y con discapacidad a todos los niveles de enseñanza y la formación profesional
OBJETIVO 5	Asegurar que todos los jóvenes y adultos alcancen las competencias profesionales que les permitan acceder a un trabajo.
OBJETIVO 6	Garantizar el acceso de todos los miembros de una sociedad a la adquisición de las competencias lectoescritoras y aritméticas.
OBJETIVO 7	Garantizar que los alumnos/as adquieran los conocimientos necesarios para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la no violencia, la diversidad cultural y promover la cultura de paz.

Nota: adaptado de El ODS 4 y el 16 como meta para los próximos años (Murillo y Duk, 2017, p.11).

Queda mucho camino por recorrer, un gran reto a conseguir, que desde el trabajo que ya se está realizando, en un futuro se podrá llegar a la consecución de estos objetivos para el año 2030 y poder vivir en un mundo mejor, donde los trabajos

realizados desde la educación nos permitan vivir en un mundo más equitativo, cohesionado y con mayor calidad educativa y laboral.

Reflejo del trabajo que se está realizando actualmente para la consecución de los objetivos 2030, es el modelo de evaluación de sistemas presentado por Jornet (2012) que pretende mejorar la calidad educativa y con ello la cohesión social.

A continuación presentamos ambos modelos en los que la finalidad o el objetivo último de la educación es distinto, un modelo se centrará en formar a personas para poder tener un país más competitivo laboral y económicamente, por lo tanto, la evaluación del sistema diseñará indicadores que recojan este tipo de información.

El segundo modelo, el modelo que promueve la cohesión social, pretende conseguir un país más preparado laboral y económicamente, y al mismo tiempo garantizar el desarrollo personal y social de las personas. Pero el verdadero cambio social que se pretende conseguir a través de la educación, es poder encontrar la forma para que exista una distribución equitativa de los recursos, de la información, etc. En definitiva, se propone un modelo de evaluación de calidad que permita arrojar datos en este sentido.

1.1. Modelos de Evaluación a gran escala: PISA (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos: OCDE) y TIMSS- PIRLS (Asociación Internacional de Evaluación: IEA)

Respecto a los modelos de evaluación a gran escala: la evaluación realizada por Mapa de indicadores y estudio de informes como los ofrecidos por PISA (OCDE) y la desarrollada por TIMSS-PIRLS pertenecientes a IEA, cabe destacar que en el área de la educación, la evaluación del propio sistema educativo se centra en el estudio de las dimensiones que lo conforman. De la Orden y Jornet (2012) subrayan y enfatizan que a nivel internacional las instituciones que han favorecido el impulso de las evaluaciones de sistemas educativos, son la OCDE (estudios PISA) y la IEA (estudios TIMSS-PIRLS).

Entendemos que, para poder evaluar los sistemas educativos del mismo modo, y poder diseñar políticas educativas afines e iguales para los países que conforman la OCDE, se hace necesario establecer una “pauta de acción”, es decir, valorar los mismos

indicadores. Por ello, la OCDE apoyada por el Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI), asentó desde 1988 su Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (Proyecto INES), en el cual se establecieron los indicadores a tener en cuenta en las evaluaciones de los sistemas educativos de cada país.

Es necesario destacar que la OCDE concibe la educación de los 35 Estados, siendo una organización que engloba a los países más desarrollados del mundo, y otros países asociados. Desde la OCDE las evaluaciones de sistemas tienen un enfoque fundamentalmente centrado en el desarrollo económico y de ayuda personal y social, por lo que los indicadores que contempla para dicha evaluación, y que quedan reflejados en Education at a Glance-OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE)- solamente servirán para obtener información sobre la financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y como consecuencia en el desarrollo económico del país.

A continuación presentamos los indicadores objeto de estudio en el sistema educativo Español, recopilados en el informe Español Panorama de la Educación 2017 Indicadores de la OCDE, en el cual se encuentran los datos estadísticos y tablas de los indicadores más importantes para España, comparados con las puntuaciones medias obtenidas por los países que conforman la OCDE y de los 22 países de la Unión Europea que también pertenecen a esta organización. Los países seleccionados para ser comparados con España son: “Francia, Grecia, Italia y Portugal (mediterráneos), Alemania y Países Bajos (centroeuropeos), Finlandia, Noruega y Suecia (nórdicos), Brasil, Chile y México (latinoamericanos), Estados Unidos, Irlanda y Reino Unido (anglosajones) y Japón (asiático)” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, [MECD] ,2017, p. 5). (Ver tabla 2)

Podemos observar, y así se explica en el informe Español Panorama de la Educación estos indicadores solo van a servir para evaluar el sistema con el fin de poder obtener información sobre la expansión de la educación y los resultados educativos obtenidos en el territorio Español.

1. Modelos para la evaluación de sistemas educativos

Tabla 2

Indicadores de la OCDE. Informe Español Panorama de la Educación 2017

La expansión de la educación y los resultados educativos:	
-	Formación de la población adulta
-	Movilidad educativa intergeneracional
-	Escolarización en Educación Infantil
-	Acceso y titulación en segunda etapa de Educación Secundaria
-	Acceso y titulación en Educación Terciaria
-	Movilidad internaciona de los estudiantes de Educación Terciaria.

Nota: adaptado de MECD (2017, p. 3)

Por otra parte, el ministerio de educación de manera anual revisa, modifica y amplía indicadores de evaluación del sistema educativo español. En la tabla 3 presentamos los indicadores utilizados para la evaluación desde el año 2012 hasta el 2017.

Tabla 3

Mapa de indicadores de la escolarización y entorno educativo años: 2012, 2014, 2015, 2016 y 2017

Escolarización y entorno educativo	2012	2014	2015	2016	2017
Escolarización y población	<u>E1</u>	<u>E1</u>	<u>E1</u>	<u>E1</u>	<u>E1</u>
Escolarización y población escolarizable de 0 a 29	<u>E1.1</u>	<u>E1.1</u>	<u>E1.1</u>	<u>E1.1</u>	<u>E1.1</u>
Escolarización según la titularidad del centro	<u>E1.2</u>	<u>E1.2</u>	<u>E1.2</u>	<u>E1.2</u>	<u>E1.2</u>
Esperanza de vida en educación desde los 5 años	<u>E1.3</u>	<u>E1.3</u>	<u>E1.3</u>	<u>E1.3</u>	<u>E1.3</u>
Tasas de escolarización en las edades teóricas de los niveles no obligatorios	<u>E2</u>	<u>E2</u>	<u>E2</u>	<u>E2</u>	<u>E2</u>
Ed. Infantil	<u>E2.1</u>	<u>E2.1</u>	<u>E2.1</u>	<u>E2.1</u>	<u>E2.1</u>
Ed. Secundaria obligatoria	<u>E2.2</u>	<u>E2.2</u>	<u>E2.2</u>	<u>E2.2</u>	<u>E2.2</u>
Ed. Superior	<u>E2.3</u>	<u>E2.3</u>	<u>E2.3</u>	<u>E2.3</u>	<u>E2.3</u>
Alumnado extranjero	<u>E3</u>	<u>E3</u>	<u>E3</u>	<u>E3</u>	<u>E3</u>
Alumnos/as por grupo y profesor/a	<u>E4</u>	<u>E4</u>	<u>E4</u>	<u>E4</u>	<u>E4</u>
Alumnos/as por grupo educativo	<u>E4.1</u>	<u>E4.1</u>	<u>E4.1</u>	<u>E4.1</u>	<u>E4.1</u>
Alumnos/as por profesor/a	<u>E4.2</u>	<u>E4.2</u>	<u>E4.2</u>	<u>E4.2</u>	<u>E4.2</u>
La Formación Profesional		<u>E5</u>	<u>E5</u>	<u>E5</u>	<u>E5</u>
Tasas brutas de acceso y titulación en Formación Profesional		<u>E5.1</u>	<u>E5.1</u>	<u>E5.1</u>	<u>E5.1</u>
Alumnado de Formación Profesional por familia profesional y sexo		<u>E5.2</u>	<u>E5.2</u>	<u>E5.2</u>	<u>E5.2</u>
Aprendizaje de lenguas extranjeras					<u>E6</u>
Lengua extranjera como materia					<u>E6.1</u>
Utilización de una lengua extranjera como lengua extranjera					<u>E6.2</u>
Participación en el aprendizaje permanente		<u>E5</u>	<u>E6</u>	<u>E6</u>	<u>E6</u>

Nota: adaptado de Mapa de indicadores de la escolarización y entorno educativo años: 2010, 2012, 2014, 2015, 2016 y 2017 (MECD, 2017)

Tabla 4

Mapa de indicadores de los resultados educativos años: 2012, 2014, 2015, 2016 y 2017

Resultados educativos	2012	2014	2015	2016	2017
<i>Competencias básicas cuarto curso de Educación Primaria (TIMSS)</i>		<i>R1</i>			<i>R1</i>
Competencia en Matemáticas		<u>R1.1</u>			<u>R1.1</u>
Competencia en Ciencias		<u>R1.2</u>			<u>R1.2</u>
Competencia en Comprensión lectora (PIRLS 2011)		<u>R1.3</u>			
<i>Competencias clave a los 15 años de edad (PISA)</i>		<i>R2</i>			<i>R2</i>
Competencias clave a los 15 años en Comprensión Lectora		<u>R2.1</u>			R2.1
Competencias clave a los 15 años en Matemáticas		<u>R2.2</u>			R2.2
Competencias clave a los 15 años en Ciencias		<u>R2.3</u>			R2.3
Competencias clave a los 15 años en Resolución de problemas de la vida real		<u>R2.4</u>			

Nota: adaptado de: Mapa de indicadores de los resultados educativos años: 2012, 2014, 2015, 2016 y 2017 (MECD, 2017)

A modo de conclusión y analizando los indicadores de evaluación de los sistemas educativos españoles (tabla 3 y tabla 4), podemos advertir que las evaluaciones que se están realizando en estos momentos en los sistemas educativos y tal como hemos comentado anteriormente, solamente recogen información sobre la financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo. Y, en consecuencia, en el desarrollo económico del país, ya que se centran en el estudio de los resultados educativos.

Se pretende conseguir un cambio en educación, pero centrándose solamente en aspectos y rendimientos económicos del país, obviando a la acción docente, a las características del alumnado, a las familias, así como su desarrollo personal. Se puede observar que se prima más lo económico, que lo personal y social refiriéndonos con ello a los valores humanos.

Por otra parte, pasamos a analizar los indicadores objeto de estudio de la IEA con los estudios TIMSS- PIRLS.

PIRLS (2016) es el “estudio internacional de progreso en comprensión lectora (Progress in International Reading Literacy Study)” (p. 8) y TIMSS es el “estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias (Trends in International Mathematics and Science Study)” Mullins y Martín (2018, p. 2). Ambos estudios se centran en analizar los indicadores del sistema educativo en función del rendimiento académico en lectura, ciencias y matemáticas.

En este sentido, y analizando los indicadores utilizados por la OCDE para la evaluación de sistemas educativos, este modelo solo tiene en cuenta indicadores referidos a rendimiento académico y el fin de la educación se centra en obtener un mayor desarrollo económico del país (MECD, 2017). En los estudios PIRLS podemos ver cómo los indicadores de la IAE contemplan la evaluación de sistemas desde una vertiente un poco más amplia ya que, no solo estudian los indicadores centrados en el rendimiento del alumnado sino que además contemplan el estudio del contexto y del desarrollo personal del alumno como el alto índice de resiliencia del mismo (PIRLS 2016).

En estos modelos de evaluación centrados en el rendimiento del alumno y desarrollo económico del país encontramos algunas diferencias siendo más restrictivo el modelo de la OCDE en lo que respecta a los indicadores usados para la evaluación que el modelo de IAE, el cual aún estando centrado en medir la calidad educativa en función del rendimiento del alumno sí contempla una visión más amplia de evaluación al tener en cuenta el contexto y el desarrollo personal del alumno.

Analizado cómo en España se ha evaluado el sistema educativo en los últimos años, resulta necesario resaltar el cambio que se está produciendo en este último año con la evaluación del 2018 de los sistemas educativos a través de la competencia global cuyos resultados serán revelados en 2019 (MECD, 2018).

Este modelo de evaluación por parte de la OCDE a través del programa PISA (2018), tiene como finalidad conseguir los objetivos educativos propuestos en la Agenda 2030 .

Para poder entender qué evalúa PISA (2018) y el cambio producido sobre los indicadores/dimensiones de anteriores evaluaciones (PISA 2012-2017), se hace necesario definir qué es competencia global, siendo ésta:

Un objetivo de aprendizaje multidimensional y permanente. Los individuos competentes a escala mundial pueden examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo. (MECD, 2018, p.5)

A su vez, también resulta necesario saber qué evalúa PISA (2018), pudiendo indicar que la evaluación consta de dos partes:

La prueba cognitiva, es diseñada para: suscitar capacidades de los alumnos que examinen con ojo crítico los problemas mundiales; reconocer influencias externas sobre perspectivas y visiones del mundo; aprender a comunicarse con otros en contextos interculturales; e identificar y comparar diversas líneas de acción para abordar cuestiones globales e interculturales. (MECD, 2018, p.8)

En el cuestionario de contexto, los alumnos deberán informar en qué grado están familiarizados con cuestiones globales; cuál es el nivel de desarrollo de sus capacidades lingüísticas y comunicativas; hasta qué punto mantienen ciertas actitudes, como el respeto hacia las personas de diferentes contextos culturales; y qué oportunidades tienen en el centro escolar de desarrollar la competencia global. Las respuestas a los cuestionarios del centro y del profesor proporcionarán un cuadro comparativo acerca de cómo los sistemas educativos están integrando perspectivas globales, internacionales e interculturales en el currículo y en las actividades en el aula. (MECD, 2018, p.8)

Como podemos observar, el cambio en cuanto a los indicadores objeto de estudio han mejorado sustancialmente, lo cual y tal como indica el MECD (2018, p. 9), el fin de la evaluación permitirá a los políticos y a los centros escolares ``crear recursos de aprendizaje y planes de estudios que abordan la competencia global como un objetivo de aprendizaje cognitivo, socio-emocional y cívico de carácter multifacético`` permitiendo así a los gobiernos asegurar y controlar el progreso de la sociedad.

Comparando estos indicadores de evaluación, PISA (2018) con los anteriores usados en pruebas (PISA 2012-2017), es evidente el cambio producido respecto a lo que se entendía por éxito del sistema y éxito del alumno. Mientras en anteriores evaluaciones de PISA, el éxito del sistema educativo centraba su atención en el éxito académico del alumno, en esta nueva concepción centran el éxito del sistema y del alumno, en considerar que un alumno con éxito será el alumno competente y global, que muestra habilidades, conocimientos, actitudes para saber, ser y estar en un mundo abierto, global, dinámico y cambiante, permitiendo al alumno:

Examinar cuestiones locales, globales e interculturales para comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas, participar en

interacciones abiertas, adecuadas y efectivas con personas de diferentes culturas y actuar para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. (MECD, 2018, p.9)

Las dimensiones objeto de trabajo y evaluación en PISA (2018) son 4:

La capacidad para analizar problemas y situaciones de importancia local, global y cultural; la capacidad para comprender y apreciar perspectivas y visiones del mundo diferentes; la capacidad de establecer interacciones positivas con personas de diferentes contextos nacionales, étnicos, religiosos, sociales o culturales, o de distinto sexo; la capacidad y disposición para adoptar medidas constructivas hacia el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo. (MECD, 2018, p.10)

Ante este reciente cambio en la evaluación de sistemas ofrecida por PISA (2018), y ante la ausencia de datos resultantes de las evaluaciones realizadas, nos vemos obligados a seguir comparando el modelo de evaluación de sistemas propuesto por Jornet (2012) con los resultados e indicadores de anteriores modelos de evaluación de sistemas propuesto por la OCDE a través de los programas PISA (2012-2017).

El modelo que se presenta a continuación va un poco más allá de lo que se ha evaluado en estos momentos, ya que su punto central consiste en determinar si los sistemas educativos promueven la cohesión social, incluyendo y valorando el desarrollo personal y social del alumnado, al docente y a las familias, etc. con el objetivo de permitir y facilitar la igualdad de condiciones para todos y cada uno de los miembros que forman parte de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

1.2. Modelo de evaluación basado en la mejora de la calidad educativa para la cohesión social

Somos conscientes del papel que representa la educación para alcanzar el verdadero medio de cambio o transformación social. Por ello debe ser bien evaluada, con un modelo que recoja toda la información que permita poder tomar las decisiones adecuadas y diseñar políticas afines para realizar los cambios educativos que llevarán hacia cambios sociales.

El modelo de evaluación basado en la mejora de la calidad educativa para la CS es un modelo de evaluación creado con la finalidad de evaluar “el hecho educativo”,

refiriéndose con ello a los programas, instituciones, sistemas pertenecientes a la educación. Dicho modelo pretende evaluar sistemas educativos para cambiarlos y así poder favorecer el derecho a todas las personas a obtener una educación de calidad, tal y como se estipula en la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en España. Desde este modelo se apuesta por la “inclusividad como base para el logro de la excelencia. Por ello, se pretende aportar instrumentos de medida y evaluación que sirvan para valorar las aportaciones que la educación realiza en pro del desarrollo y transformación de la sociedad, desde un concepto de Cohesión Social” (GEM-Educo, 2013³). Jorret (2012) reconoce la necesidad de avanzar hacia la búsqueda de un modelo o modelos educativos que promuevan la CS. El autor describe su propuesta de modelo que promueve la CS en educación, además de expresar los constructos o dimensiones que forman dicho modelo. Es por ello que el trabajo de validación del instrumento que evalúa el constructo CE de los niños de 9 a 17 años está dentro de este modelo.

Lo que se pretende con este modelo es recoger información del contexto para en un futuro poner en marcha programas que forme al alumnado, futuros miembros de la sociedad, en el acceso a los recursos y a la información con el fin de no quedar excluidos y poder contar con la posibilidad de acceder a un mundo más equilibrado. Es decir, a poder formar parte de la sociedad del conocimiento y de la información, donde todos los recursos tecnológicos lleguen a todos y donde la equidad, el respeto y la inclusión, sean términos que formen parte de la realidad de esa sociedad.

Todos estos objetivos y dimensiones solamente pueden lograrse desde la creación de un modelo que promueva la CS en los centros educativos, un modelo que enseñe CS al alumnado, al profesorado, a la familia, formándose así un centro y un sistema educativo como ente que promueva la verdadera CS. Pero para crear este modelo tenemos que evaluar el sistema y poder obtener información para identificar cuáles van a ser los indicadores y constructos que permitan crear este modelo.

Jorret (2012), advierte que vivimos en un mundo donde las desigualdades son palpables entre países ricos y pobres, lo llamativo es que hoy día dentro de los países ricos también existen estas diferencias. Un claro ejemplo es que los recursos tecnológicos, al igual que la información, no alcanza a todos por igual, esta situación

³ Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo de la Universitat de València:
<http://www.uv.es/gem/gemeduco>.

está creando diferencias significativas entre todos los miembros que conforman la misma sociedad, el mismo país.

Por lo tanto, Jornet (2012) enfatiza que estamos presumiendo de encontrarnos ante la sociedad del conocimiento, sólo por el hecho de tener un cierto grado de dominio tecnológico; remarcando que esto no es del todo cierto en cuanto que los recursos tecnológicos no llegan a todos los miembros de la sociedad por igual, que además “beneficia a pocos, sin llegar a ser utilizado de forma positiva para mejorar las condiciones de vida de las personas y sociedades más desfavorecidas” (p. 350).

El autor considera que, como mucho, estamos en la sociedad de la información, aunque tampoco esta información llega a todas las personas con la misma rapidez, ni les sirve de igual manera, por lo que este término de ser “sociedad de la información” tampoco es del todo cierto, entendiendo que:

No se da un uso extensivo, positivo, de medios y recursos tecnológicos, económicos y sociales, para promover la transformación social y lograr cotas deseables de bienestar, justicia y equidad. Nos sigue faltando CS, reconocimiento del otro como alguien que, por el simple hecho de haber nacido, tiene los mismos derechos que cualquiera. (Jornet, 2012, p. 350)

Es por ello que la ONU expresó que sería un verdadero fracaso si para el año 2015 no se alcanzara vivir en un mundo más equilibrado, sin tanta desigualdad.

Con el objetivo de conocer si desde el 2015 hasta la actualidad, los índices de desigualdad en España y a nivel mundial han disminuido o no, realizamos el estudio de diversos informes y programas de organismos de referencia como la ONU, OCDE, UNESCO, Instituto de Investigación e Innovación Educativa (en adelante INIE), entre otros observando que los informes realizados están muy espaciados en el tiempo, por lo que nos parece interesante resaltar la afirmación de Denis y Caillot (2016) la cual nos informa que no podemos tener datos más actualizados porque no se investiga suficientemente en este tipo de problemáticas.

Por lo que, y extrayendo lo que se indica en el informe Mundial sobre Ciencias Sociales (2016) sobre desigualdad, podremos indicar que, seguirán existiendo desigualdades si no se realizan:

Más trabajos de investigación para comprender cuáles son las tendencias que se dan en materia de desigualdades y de qué manera se pueden contrarrestar, y

también es necesario que esos trabajos sean de índole más interdisciplinar y fruto de una colaboración internacional más vasta. Si esto no se resuelve con premura, las desigualdades harán que se reduzca a un mero eslogan la ambiciosa meta intersectorial de “que nadie se quede atrás” de aquí a 2030, proclamada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). (Denis y Caillot, 2016, p.3)

Cabe destacar que, solo centrándonos en España, y según indica Ayala (2014), en el informe sobre exclusión social y desarrollo social España 2014 “hace cuatro décadas España era un país muy desigual en el contexto europeo, hoy todavía es uno de los tres países de la UE-27 donde mayores son las diferencias de renta entre los hogares” (p. 2). A día de hoy, y tras lo recopilado en el informe Estudios Económicos de la OCDE España, seguimos remarcando que aun habiendo avanzado después de la crisis sufrida en España en los últimos tiempos, las desigualdades sociales siguen existiendo.

La crisis y el elevado desempleo resultante han generado disparidades en materia de pobreza e ingresos. Para conseguir un crecimiento más inclusivo será necesario reducir aún más el desempleo, adoptar políticas más acertadas para reducir la pobreza y mejorar la calidad del empleo a través de una mejor cualificación de los empleados, y una mejor formación y un mejor encaje entre sus habilidades y sus puestos de trabajo pudiendo comprobar que no hemos podido conseguir el objetivo de reducir las desigualdades sociales (OCDE, 2017, p.15).

Por otro lado, es necesario resaltar que no todo son sombras en el panorama Español, también hay luces, es decir, también podemos encontrar aspectos positivos. Desde principios del segundo milenio se empieza a observar en las sociedades del momento personas que se sienten muy comprometidas con lo demás, son más altruistas. Tal y como infiere Jornet (2012):

Se está empezando a escuchar reclamando aspectos tales como equidad, derechos para todos, eliminación de la pobreza, eliminación de barreras de inclusión personal y social y, por tanto, exclusión de la exclusión... Hay un gran número de voluntades reclamando un mundo mejor (p. 350).

La promoción de la CS fue uno de los elementos expresados en la cumbre de Lisboa en el año 2000, planteándose como un objetivo principal para la UE. La CS de una sociedad moderna, fue definida por el Consejo de Europa:

Como la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable. (Consejo de Europa, 2005, p. 23)

Cabe destacar que, en la definición aportada por la UE, se enfatiza la exclusión social planteándose como un elemento que “puede darse con independencia de la pobreza y, siendo dinámico, puede aparecer en cualquier momento de la vida de las personas” (Boza, Méndez, Monescillo y De la O Toscano, 2010, p.121).

Es por ello que todas las políticas sociales de los países que conforman la UE deben contemplar o dirigirse hacia la consecución y promoción de la CS. Evitar así, la exclusión de la sociedad de sus miembros, y a su vez velar por la inclusión y el equilibrio en el reparto igualitario de recursos, oportunidades, etc.; mantener a lo largo de toda la vida el bienestar social que merecen.

Existe la necesidad de remarcar que el término y la promoción de la CS se ha definido y planteado con la finalidad de dar soluciones desde una base socio-económica, no desde una base educativa, siendo esta entidad en la que probablemente se ha hecho una mayor referencia y que más se han valorado las acciones que rodean los conceptos de inclusión, equidad, de diversidad, ya sea de tipo étnico, de origen multicultural, de genero... Y aunque se trabaja en los centros bajo estos términos no se ha incluido en este modelo. Por lo tanto, sí se puede encontrar un modelo socio-económico de CS, pero no educativo.

Según Jornet (2012) fue la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), quien copió la presente idea y empezó a trabajar sobre esta línea, buscando un desarrollo social más justo y equitativo, que garantice el bienestar social para todos. Para la UE la CS es la base para que todas las personas queden integradas dentro de la sociedad, con el objetivo de alcanzar y tener una sociedad de bienestar. “Según señalaron diversos autores (Nolan, 2003; Szulc, 2004; Mabbett, 2004; Guio, 2004; Atkinson et al., 2005; Villatoro y Rivera, 2007)” citados por Jornet (2012), en el Portafolios de Laeken –Bélgica- realizado en los años 2001 – 2006, los indicadores

utilizados para la evaluación no se asemejan ni guardan relación con la definición de CS, por tanto, no se puede considerar un modelo porque no promueve una acción educativa que intente promocionar la CS. Sin embargo, y como se puede comprobar a continuación, la Guía Metodológica del Consejo de Europa (2005), guarda una mayor relación cuando hablamos en términos de educación.

Tabla 5

Síntesis de indicadores de la guía metodológica del consejo de Europa (2005) referidos a la educación

	Cuestiones a responder	Ámbitos de indicadores
Situaciones d. Participación/ Compromiso	1. ¿La escuela es un lugar abierto para la sociedad, la dimensión ciudadana de los alumnos/as/ estudiantes?	Vinculación de la escuela con la vida social, cultural y política (3); Ciudadanía (4)
	2. ¿La participación de los estudiantes y sus padres es efectiva?	Alumnos/as/estudiantes (5); Padres/ Madres (2)
	3. ¿Los alumnos/as excluidos de la escuela tienen acceso a una preparación para el ejercicio de la ciudadanía?	Acceso a centros y acciones educativa no-formales (3)
	4. ¿Cuáles son los riesgos de la degradación social (violencia) dentro de la escuela?	Consumos de drogas, actos delictivos y asociacionismo racista de alumno/as (3)
Componentes de construcción de la vida	1. ¿Cuáles son las expectativas y el nivel de satisfacción entre los estudiantes, sus padres y maestros sobre la educación?	Satisfacción de los diferentes actores con el sistema escolar (6)
	2. ¿Cuál es la percepción de los ciudadanos y el conocimiento de los sistemas de educación y el acceso a la educación?	Percepción de los ciudadanos respecto a las contribuciones de la escuela (calidad, equidad, cohesión, ...) (4)
	3. ¿Cuál es el papel de la educación en la afirmación de valores, incluidos los valores de la solidaridad y la ciudadanía?	Contribución de la escuela al desarrollo de valores (tolerancia, solidaridad, discapacidad, ...) (6)
	4. ¿Cuál es el nivel de confianza de los padres en el sistema educativo y la confianza entre padres y maestros?	Confianza en la misión educativa del Estado (1)
	5. ¿Qué relaciones existen en torno a educación?	Contribución de la escuela a la integración familiar y multicultural (3)
Acciones	Medidas fundacionales. Medidas reguladoras. Medidas correctivas. Acciones facilitadoras. Estado/ gobiernos locales	Indicadores sobre actuaciones a través de programas específicos para la mejora de la escuela en sus relaciones con la sociedad (20)

1. Modelos para la evaluación de sistemas educativos

Tabla 5. Continuación

	Cuestiones a responder	Ámbitos de indicadores
Acciones	Medidas fundacionales. Medidas reguladoras. Medidas correctivas. Acciones facilitadoras. Estado/ gobiernos locales	Indicadores sobre actuaciones a través de programas específicos para la mejora de la escuela en sus relaciones con la sociedad (20)
	Empresa/ mercado	Programas de relación escuela/ empresa (1)
	Sindicatos de docentes	Gestión negociada de las condiciones laborales en la educación (1)
	Organizaciones de padres. Organizaciones estudiantiles y los sindicatos de estudiantes	Asociaciones y representación de los actores del sistema educativo (según niveles)
	ONGs	Relacionadas y/o con colaboración con las escuelas (1)
Situaciones a. La equidad en el disfrute de los derechos y la no discriminación	1. ¿Hay condiciones para garantizar una educación de calidad para todos?	Accesibilidad de las escuelas (10) Escolaridad (19)
	2. ¿El acceso a la educación para todos es efectivo?	La asistencia de los niños a la escuela (6) El éxito académico (9)
	3. ¿Cuál es la condición, en términos de educación, de los jóvenes de familias desfavorecidas?	Atención a niños en situación de pobreza (2) Movilidad social (4)
	4. ¿Cuáles son los riesgos de exclusión y el fracaso escolar?	Riesgos relacionados con las condiciones sociales (2) Los riesgos inherentes en el sistema escolar (4)
Situaciones b. Dignidad y reconocimiento	1. ¿La escuela es un lugar de respeto a la dignidad de los estudiantes y la utilización de las diferencias? (no se refiere a una persona abstracta, sino que cada persona se tiene en cuenta en la práctica en todos sus componentes)	Consideración de las necesidades especiales (3) Preparar a los estudiantes a respetar la dignidad y las diferencias (4)
	2. ¿La escuela es un espacio de integración de la diversidad cultural y social?	Mixtura sociocultural en la escuela (4)
	3. ¿Cuál es la situación en términos de educación de los niños en riesgo de marginación?	Adaptación del sistema escolar (3) Asistencia y rendimiento académico de los niños en riesgo de marginación (8)
	4. ¿Cuáles son los riesgos para la dignidad de los niños y su cultura?	Comportamientos sexistas y xenófobos, y violencia en la escuela (5)

Tabla 5. Continuación.

	Cuestiones a responder	Ámbitos de indicadores
Situaciones c. Desarrollo personal y autonomía	1. ¿Hay condiciones para que la educación asegure el desarrollo personal?	Calidad del sistema de Orientación y Apoyo (10) Soporte de salida (3) Oportunidades de reorientación y cambio (3)
	2. ¿La escuela prepara para la vida?	Pre-escolar (2) Contenido del plan de estudios (17) Pedagogía (8) El éxito de la enseñanza (5) Orientación escolar (4) Segunda oportunidad para los jóvenes socialmente y/o formalmente excluidos de la escuela (4) Segunda oportunidad para los adultos que no han terminado la secundaria (3) Segunda oportunidad para los adultos que deseen desarrollarse profesionalmente (2)
	3. ¿En qué medida, las posibilidades de segundas oportunidades son eficaces?	
	4. ¿Cuáles son los riesgos de falta de preparación para la vida a través del sistema educativo?	Cursos de recuperación en el idioma (1)

Nota: adaptado de Síntesis de indicadores de la guía metodológica del consejo de Europa (2005) referidos a la educación (Jornet, 2012, p. 361-362).

Entendemos que, para conseguir un cambio, éste debe iniciarse y ser promovido en las aulas, evaluando a las instituciones educativas y/o escolares, o las evaluaciones docentes. Por lo tanto, se pretende conseguir un cambio desde una perspectiva de CS. Por ello, el autor propone un modelo de evaluación de las instituciones teniendo en cuenta el contexto y atendiendo a los obstáculos (limitadores) o facilitadores de la acción educativa sobre las personas o la sociedad.

Tabla 6

Dimensiones de evaluación de la educación como promotora de la CS

Dimensiones del modelo de evaluación hacia la CS	Constructos / dimensiones implicados
Bienestar social (para todos)	Clima social y de aprendizaje en el aula Gestión social del aula Gestión de conflictos en el aula Satisfacción laboral
Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular): Competencia en comunicación lingüística. Competencia matemática. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Tratamiento de la información y competencia digital. Competencia social y ciudadana. Competencia cultural y artística. Competencia para aprender a aprender. Autonomía e iniciativa personal. Competencia y desarrollo emocional Valor social de la educación Resiliencia

Tabla 6. Continuación.

Dimensiones del modelo de evaluación hacia la CS	Constructos / dimensiones implicados
Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades). Integración de la diversidad (personal y social)	Metodología didáctica Metodología de evaluación Colegialidad docente Respeto, dignidad y reconocimiento (Justicia) Inclusividad: Atención a la diversidad física, cultural y/o social
Participación (social)	Colaboración Familia-Profesorado-Escuela Estilos educativos familiares Enfoques educativos docentes Sentido de pertenencia discente Responsabilidad social Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y Sociedad) Estilos de dirección y organización

Nota: Jornet, Sancho y Bakieva (2015, p.118)

Llegados a este punto y compartiendo la cuestión que se plantea Jornet (2012), en la que se pregunta: ¿Qué podemos hacer desde la educación para fomentar la CS? creemos que desde la educación se puede mostrar a la sociedad los beneficios de estar cohesionados; es decir, desde el aula y el centro se puede enseñar en qué consiste la CS mostrando cómo los profesores/ras, los padres/madres y el alumnado se coordinan para obtener los mismos objetivos. Desde la educación se plantean una serie de competencias a alcanzar por las personas que conforman esta sociedad, que apoyadas por políticas sociales van a propiciar el cambio social que se busca (igualdad, respeto, equidad entre todos los miembros de la sociedad...).

La realidad presente y compartida por la mayoría de los centros educativos de los países desarrollados que comparten el mismo objetivo es ser verdaderas comunidades escolares, en las que todo esté perfectamente coordinado, pero esto no siempre es así:

- 1- Cada maestro la enseña de manera distinta y evalúa de forma diferente, por lo que la idea de cohesión, de unión y de igualdad entre el profesorado y con el alumnado no es real, no es así.
- 2- Sabemos que la educación es de todos y para todos, y los profesores/as son los modelos que tienen los chicos/as para aprender a vivir y dar respuestas ante la CS, e igualdad de oportunidades y recursos. A veces el profesorado

no da una imagen de él mismo como la más adecuada o representativa para los chicos y chicas del colegio en el que es profesor o profesora.

- 3- Otra de las problemáticas encontradas es que la escuela como motor de cambio social pide al alumnado que éstos se queden inmersos en la cultura del esfuerzo, disciplina y respeto al profesorado. Pero la realidad también es otra, porque los alumnos/as copian modelos no formales que están vigentes en la sociedad y enseñan justamente lo contrario; no al esfuerzo, no a la disciplina. El problema radica en que estos modelos que el alumnado copia justamente son más fuertes, tienen más arraigo que los que proporciona la escuela. Es por ello que el profesorado de un centro debe actuar como un verdadero modelo de cohesión para que el alumnado pueda disfrutar de los beneficios del modelo de cohesión, lo que ocurre que la realidad es otra.

Por tanto, la escuela puede ser un buen medio para alcanzar la enseñanza de lo que es CS, pero la primera que tiene que estar coordinada, la primera que tiene que ayudar a que se dé un buen clima de convivencia, de respeto, de equidad y de igualdad, es la propia escuela refiriéndonos con ello al profesorado, el alumnado y la familia.

Por ello, todos los docentes deben actuar bajo el mismo modelo, es su responsabilidad dar una buena imagen de ellos mismos a los alumnos/as y a las familias, solo así le darán valor social a la educación, entenderán que la escuela pretende ayudar a aumentar su rendimiento académico, personal y social. Y por tanto, también verán que la escuela les quiere proporcionar un mayor bienestar social, pero para ello deben obtener mejores resultados académicos. Solamente de este modo y estableciéndose esta relación escuela- alumnado- familia, además de la búsqueda de modelos homogéneos, podremos hablar de una real CS.

Jornet (2012) considera que para desarrollar un modelo educativo que promueva la CS lo primero que tenemos que encontrar serán los constructos, presentados en la siguiente tabla, que promuevan esa CS.

Tabla 7

Constructos implicados

Constructos / dimensiones implicados
Clima social y de aprendizaje en el aula Gestión social del aula Gestión de conflictos en el aula Satisfacción laboral
Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular): Competencia en comunicación lingüística. Competencia matemática. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Tratamiento de la información y competencia digital. Competencia social y ciudadana. Competencia cultural y artística. Competencia para aprender a aprender. Autonomía e iniciativa personal. Competencia y desarrollo emocional Valor social de la educación Resiliencia
Metodología didáctica Metodología de evaluación Colegialidad docente Respeto, dignidad y reconocimiento (Justicia) Inclusividad: Atención a la diversidad física, cultural y/o social
Colaboración Familia-Profesorado-Escuela Estilos educativos familiares Enfoques educativos docentes Sentido de pertenencia discente Responsabilidad social Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y Sociedad) Estilos de dirección y organización

Nota: Jornet, Sancho y Bakieva (2015, p.118)

Somos conscientes que toda evaluación de sistemas o de un modelo, pretende obtener información de aquellos elementos que pueden resultar beneficiosos y aquellos que pueden dificultar la toma de decisiones o aplicación de medidas que produzcan cambios o mejoras.

Por lo que, tal y como revela Jornet (2012) “la utilidad de las evaluaciones la identificamos en conectar los diversos planos de análisis (sistema, instituciones, aulas) a través de la identificación de dimensiones coherentes que puedan ser consideradas a través de todos ellos” (p. 357).

El autor plantea un modelo con el objetivo de obtener información a través de la evaluación para saber cómo influye la educación en la promoción de la CS. Es por ello que Jornet (2012) apuesta por una:

Consideración de la CS como constructo de evaluación que implica necesariamente que el resultado educativo no puede ser evaluado únicamente a partir del producto cognitivo (el rendimiento o logro de los estudiantes) sino que deberán contemplarse otras dimensiones relativas al desarrollo personal y social. (p. 357)

Para poder usar la información que se obtiene de cada evaluación y transformar esta información en una guía de transformación social, deben incluirse unos indicadores que nos faciliten la detección de los facilitadores y obstáculos para poder establecer así los planes de mejora. Para ello es necesario diseñar instrumentos que evalúen tanto el aula y la familia, como el sistema.

Por lo tanto, el modelo de evaluación que propone Jornet (2012), se centrará en evaluar las siguientes dimensiones para obtener información y propiciar el cambio social esperado desde la educación. Se evaluará al profesorado y el alumnado a través de cuestionarios y evaluando los constructos implicados en las siguientes dimensiones:

- ✓ Bienestar Social para todos.
- ✓ Sostenibilidad a lo largo de la vida.
- ✓ Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades).
- ✓ Integración de la diversidad (personal y social).
- ✓ Participación social.

En resumen, el modelo que se propone, modelo de evaluación del sistema educativo que garantice la CS, es un modelo que nos puede aportar información veraz sobre el estudio del sistema educativo, porque parte de una definición de calidad en sentido amplio y con constructos bien definidos, entendiendo esta definición como un avance u oportunidad para conseguir equidad inclusividad, etc... Dicha evaluación servirá para obtener información que posteriormente usaremos para crear programas de actuación que ayuden al desarrollo socio-afectivo del alumno y contemple a todos los miembros del sistema, institución, centro y familia.

De este modo, se pueden obtener nuevos indicadores y nuevos cuestionarios de evaluación que permitirán emitir una información válida y creíble que nos marque las políticas educativas a seguir, así como los objetivos a cambiar en los programas de los

centros y aulas. Y en consecuencia, lograr variaciones en las personas, promocionando el cambio social.

Apostando por este modelo de evaluación como motor de transformación de la educación y priorizando el valor social de la educación, se consigue generar una CS, y por ello, se habrá diseñado un nuevo modelo educativo y un nuevo modelo de evaluación.

El constructo de CE quedará ligado a la dimensión de sostenibilidad, siendo ésta alcanzable a lo largo de toda la vida y erigiéndose como componente de análisis y estudio. Los resultados que obtengamos de esta evaluación, nos permitirá definir el modelo de educación que ayudará a las personas a saber respetar al otro, convivir, esforzarse, trabajar, desarrollarse personal y académicamente etc.. con el objetivo de producir este cambio o transformación social tan necesario en la sociedad de hoy y del mañana.

Como mencionamos anteriormente, este modelo de evaluación para la CS es posible si partimos de una buena definición del concepto calidad educativa y de los constructos que conforman este modelo.

A continuación definiremos los términos de EE y CE, inteligencia cognitiva e IE, términos que nos ayudarán a definir nuestro constructo (CE).

Capítulo 2. Inteligencia vs inteligencia emocional

En este segundo capítulo presentamos la evolución de los diferentes planteamientos y aportaciones clásicas sobre el desarrollo y evolución de la inteligencia.

Se realizará a través de los autores e investigadores más clásicos con la pretensión de conocer el constructo IE, proyectado a partir de los años 90, a través de los modelos de IE, con más repercusión en el ámbito de la evaluación de esta nueva inteligencia y conocer el constructo CE y los modelos que lo conforman.

2.1. Definición de Inteligencia

Durante siglos y según afirma Belmonte (2007) “a lo largo de la historia de la cultura, cognición y emoción han sido considerados procesos independientes y en cierta medida contrapuestos” (p. 59). Ya en la cultura griega, se diferenciaba entre “pasión y emoción”, realizando así una segregación entre los sentimientos y el pensamiento. Esta división ha sido compartida y contemplada también hasta el siglo XVIII, por los psicólogos más influyentes en este campo de investigación, reconociendo “una influyente división de la mente en tres partes: cognición (o pensamiento), afecto (incluyendo emoción) y motivación (conación)” (Mayer y Salovey, 2014, p. 26).

Esta diferenciación se puede encontrar también en autores como Hilgard (1980) y Mayer (1995), en los que por medio de sus investigaciones ya plantearon que la cognición (primera parte mencionada y empleada en la división de la mente), abarca funciones como el razonamiento, la memoria, el juicio y el pensamiento abstracto.

Durante décadas, incluso antes de contemplar la psicología como una disciplina científica, los psicólogos han utilizado la inteligencia para determinar y conocer cuál es el grado de funcionamiento de la esfera cognitiva. Con esta afirmación, realizada por Mayer y Salovey (1997), entendemos que la inteligencia recoge habilidades “como el poder combinar y separar conceptos, juzgar y razonar y engarzar con el pensamiento abstracto” (Mayer y Salovey, 2014, p.26). Los autores mencionan a Wechsler (1958), figura relevante por incluir un elemento nuevo en su definición de la inteligencia, indicando que ésta se encontraba compuesta por la cognición y además, incluía la adaptación general.

En la segunda parte de la división de la mente hallamos las emociones, parte conocida también como “esfera afectiva del funcionamiento mental” (Mayer y Salovey, 2014, p. 26). Esta parte recoge las emociones en su totalidad, además los distintos autores infieren en cómo las distintas definiciones más actuales del constructo de IE deberían mantener una conexión, de algún modo entre emoción e inteligencia.

La tercera esfera hace referencia a aspectos relacionados con la motivación, refiriéndose con ello a “los impulsos biológicos o comportamientos intencionados en busca de metas” (Mayer y Salovey, 2014, p.26), aunque esta tercera esfera, tal y como afirman los autores, debería ser vista como un aspecto secundario.

Definir el concepto de inteligencia ha sido una tarea ardua viéndose rodeado de polémicas y controversias, realizadas por los distintos autores e investigadores que han pretendido definirla a través de cientos de libros y artículos de índole científico durante las distintas décadas.

2.2. Evolución histórica de la Inteligencia

Para contemplar la evolución histórica acerca del estudio de la inteligencia cognitiva, se utilizará la división empleada por Trujillo y Rivas (2005) en la que los autores representan dicha evolución a través de seis etapas, siendo relacionadas a su vez, con las teorías que primaban en ese momento y los autores principales que las defendían. Las seis etapas se contemplan como: “estudios legos, prelude de estudios psicométricos, estudios psicométricos, jerarquización, pluralización y contextualización” (Trujillo y Rivas, 2005, p.9).

En primer lugar, los estudios legos, a través de las teorías legas. Teorías del sentido común que las personas utilizan para expresar y profetizar fenómenos de su entorno (Ramirez y Levy, 2010).

El hecho que las personas difieran en su comportamiento y que esas diferencias puedan medirse se ha reconocido desde los albores de la civilización. Platón y Aristóteles escribieron sobre las diferencias individuales hace más de 2000 años, y los chinos, desde la dinastía Chang (1115 a. C.), ya tenían un programa de pruebas, para el ingreso de los funcionarios públicos, que evaluaba destrezas importantes para la época, tales como arquería, equitación, música, escritura y

matemática Cohen y Swerdlik, (2000) (citado en Tornimbeni, Pérez y Olaz, 2008, p. 28).

La inteligencia era contemplada como algo biológico, heredado por las personas; es decir, se encontraba en la mente de los sujetos y “podía medirse; en otras palabras, como un atributo unitario situado en la cabeza de los individuos (Gardner, Kornhaber y Krechevsky, 1993)” (citado en Rivera, 2002, p.2).

Zusne (1957), señalado por Trujillo y Rivas (2005), también indicó predecesores de estudios en relación con la mente, como Platón, Aristóteles y San Agustín. Además, dichos autores resaltan:

Contribuciones importantes como la de Hobbes, quien define el proceso mental como el resultado del movimiento de los átomos del cerebro activados por movimientos externos del mundo. Con Kant (padre del constructivismo) se inicia el estudio del pensamiento cognitivo, y posteriormente Itard da una definición de inteligencia enfocada en la instrucción Boring, (1950) (citado en Trujillo y Rivas, 2005, p. 10).

Es importante remarcar que no se logró formalizar una definición científica de la inteligencia durante el progreso de estas teorías, aunque sí que se obtuvieron contribuciones significativas a pesar de la inexistencia de estudios en este tema. Podemos decir que guarda una relación con el enfoque empírico, la primera de las tres etapas históricas en la evolución del pensamiento del ser humano.

En segundo lugar, en la segunda mitad del siglo XIX, se encuentran el prelude de los estudios psicométricos. Dichos estudios e investigaciones en este campo tienen la finalidad de constituir la psicología como una ciencia. Es a finales del siglo XIX cuando “se inicia el estudio científico de las diferencias individuales en lo que respecta a habilidades y rasgos de la personalidad” (Tornimbeni et al., 2008, p. 28).

Desde este momento nace un gran interés por las diferencias individuales de los sujetos, sobre todo por aquellas diferencias consideradas de carácter hereditario, además de valorar también la capacidad de adaptación que tiene el ser humano ante las impertinencias de un entorno cambiante. Dicha filosofía es bautizada como “darwinismo social”, la cual dirigía sus teorías en las diferencias de la naturaleza heredada por los sujetos, y la forma individual de adaptarse a los requerimientos de la nueva sociedad emergente. (Prieto y Sternberg, 1991, p. 89)

Fue en estos momentos cuando diversos autores plantearon evidencias palpables sobre la posibilidad existente de poder cuantificar o medir algunas de las capacidades de los seres humanos. Tornimbeni et al. (2008) señalan a Adolphe Quetelet como pionero en el planteamiento de que la teoría estadística de la probabilidad puede ser aplicada a la medición del comportamiento humano. Como sugieren Tornimbeni et al. (2008):

Dichas contribuciones se sumaron a las de los primeros estudiosos de la psicofísica, tales como Gustave Fechner y Ernst Weber, y los fundadores de la psicología experimental, destacándose la figura de Wilhelm Wundt (...) por medir la magnitud de propiedades psicológicas elementales a fin de formular leyes científicas. (p. 29)

Es importante señalar que los autores citados anteriormente también manifestaron la necesidad latente de registrar las condiciones de prueba y la tipificación de los procedimientos centrandos su atención en la formulación de leyes generales que permitiesen predecir el comportamiento, dejando más al margen, la explicación de las diferencias individuales, como lo hacían los investigadores pioneros de dicha teoría.

A principios del siglo XX encontramos a Sir Francis Galton (1822-1911), considerado pionero en iniciar un movimiento a favor de los *test* y por dedicarse al estudio sistemático de las diferencias individuales de los sujetos en su capacidad mental. “El factor unificador en las numerosas y variadas actividades de investigación de Galton fue su interés por la herencia humana” (Anastasi, 1973, p. 7). Galton sintió especial interés por detectar aquellos factores que crean diferencias entre las personas, “guiado en ello por la idea de evolución, y en particular por el concepto de variación. Estaba convencido que las diferencias individuales más importantes, entre las que incluye las morales, intelectuales y caracteriales, no son adquiridas” (Molero, Saiz y Esteban, 1998, p.13).

La culminación de su estudio consistía en alcanzar la demostración que las diferencias individuales son innatas y por tanto, vienen derivadas de la herencia. Por ello, Galton advirtió la necesidad de evaluar por medio de los *test*, las características que presentaban las personas emparentadas y no emparentadas. Este autor:

Construyó varios *test* de discriminación sensorial con la convicción de que éstos le permitían medir la inteligencia, y fue el primer investigador en adaptar algunas técnicas estadísticas para el análisis de los resultados de los *tests*, constituyéndose en el

precursor del uso de procedimientos de análisis cuantitativos en investigación con humanos (Tornimbeni et al., 2008, p.29).

De este modo, Cattell concibió las pruebas mentales con el propósito de convertir la psicología en una ciencia aplicada Molero et al. (1998).

En tercer lugar, se encuentra el enfoque psicométrico, que resaltaba las diferencias individuales existentes. Aunque Galton fue reconocido como principal precursor del movimiento a favor de los test, con el paso de los años, la comunidad científica y algunos de los principales representantes del enfoque psicométrico, como Alfred Binet (1985), creador de los primeros estudios sobre inteligencia defendieron que los estudios realizados por Galton, no alcanzaban la fiabilidad y por ello, surgía la necesidad de “orientar las investigaciones hacia capacidades más complejas o “molares” (Trujillo y Rivas 2005, p.10), es decir, aquellas que impliquen y reúnan el aprendizaje y la abstracción, si la finalidad es la evaluación exacta de la capacidad intelectual del ser humano.

Además, y tal y como indican Tornimbeni, et al. (2008), fue a principios del siglo XX, más concretamente en 1901 cuando Wissler pudo demostrar la inutilidad de los test sensoriales o de reacciones mentales simples creados por Galton, añadiendo que éstos no pronosticaban debidamente el rendimiento académico de los estudiantes favoreciendo, de este modo, la creación de unas medidas psicológicas con mayores similitudes a las actividades de la vida diaria.

Bajo este enfoque y compartiendo las ideas de Wissler (1901), Alfred Binet en el año 1905, y por encargo del ministro francés, “diseñó las primeras pruebas de inteligencia para identificar a niños retardados y también para ubicar a niños normales en sus niveles educativos apropiados” (Trujillo y Rivas, 2005, p. 10), es decir, unas pruebas para ser utilizadas en la escuela y con la finalidad de localizar a aquellos alumnos/as con trastornos mentales, para recibir una atención especial y diferenciada del resto.

Binet elabora la primera escala de inteligencia para niños y escribe: “el órgano fundamental de la inteligencia es el juicio. En otras palabras, el sentido común, el sentido práctico, la iniciativa, la facultad de adaptarse. Juzgar bien, comprender bien y razonar bien son los resortes esenciales de la inteligencia” (Molero et al. 1998, p.14). Las pruebas de inteligencia se estructuraban en cuestionarios en los que la inteligencia

podía calcularse en función de tareas que exigían comprensión, capacidad aritmética y dominio del vocabulario. Además, Binet también fue considerado pionero en introducir la noción de edad mental en 1909.

Dicho concepto y las primeras pruebas realizadas adquirieron especial notoriedad, siendo exportadas a Estados Unidos, y difundiéndose rápidamente. De este modo fue como se desarrolló “la idea de que existía algo llamado inteligencia que podía medirse de manera objetiva y reducirse a un número o puntaje llamado cociente intelectual” (Mentruyt, 2005, p. 115).

En la misma línea de investigación nos encontramos a Lewis Terman (1975) quien revisó los test de inteligencia de Alfred Binet y creó un índice de medida de la inteligencia para niños y adultos. También es necesario resaltar la figura de Charles Spearman (1927), que junto a Terman, “forman parte de la primera generación de psicólogos de la inteligencia” (Trujillo y Rivas 2005, p.10). Spearman desarrolló una serie de investigaciones relacionadas con las funciones cognitivas, alcanzando el desarrollo del análisis factorial, en el que planteó una serie de teorías que giran entorno a una dualidad.

Tal como indica Molero et al. (1998), en la teoría de Spearman existen dos concepciones distintas de la inteligencia, la inteligencia unitaria y la multifactorial. Spearman comprendió la existencia de un factor general, factor g, según el cual el funcionamiento intelectual requiere la participación de una capacidad mental general, y que interviene en todas las fases de la conducta humana. Es decir, que es común a la totalidad de variables medidas y de un conjunto de capacidades específicas “s”, que son propias de una tarea y por tanto su participación varía en función de un acto intelectual u otro; puesto que, es exclusivo para cada una de estas variables. “También establecieron que un conjunto de resultados de las pruebas reflejaba un solo factor de “inteligencia general”, lo cual es llamado jerarquización” (Trujillo y Rivas 2005, p.10).

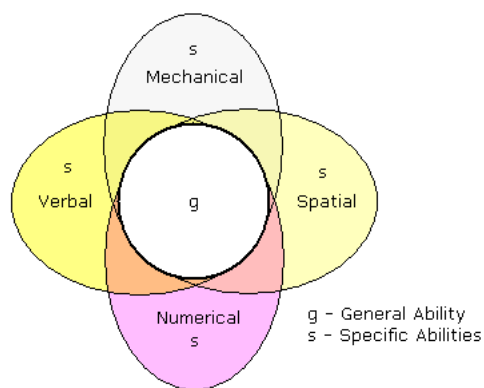


Figura 1. Teoría de la inteligencia de Spearman.

Nota: La Figura refleja la teoría de que la inteligencia está compuesta por un factor general (g), que interviene en todas las fases de la conducta humana y que está ligado a un conjunto de capacidades específicas (s).

Paralelamente a dicha teoría, coexistían:

Defensores de una teoría correlacional de la inteligencia más pluralista (Thurstone, 1938; Guilford, 1867), quienes defendían que la inteligencia general podía concebirse como un gran número de “vínculos” estructurales independientes, que incluían los reflejos, los hábitos, las asociaciones aprendidas, etc. La ejecución de una tarea activaría muchos de estos vínculos. (Molero et al., 1998, p. 14).

Es en 1917 según Molero et al. (1998), tras la declaración de guerra por EEUU, cuando surgen y se aplican las primeras pruebas de inteligencia, empleadas de manera grupal. Se distinguen dos tipos de pruebas, la primera es definida como “ARMY ALPHA”, destinada para reclutas alfabetizados. Y la segunda, “ARMY BETA”, designada para aquellos reclutas que posiblemente eran analfabetos con malos resultados en el ALPHA. Las pruebas de inteligencia realizadas hasta el momento fueron un gran avance para la psicología, tal y como indicó Spearman, citado por Hardy (1992), pruebas que favorecieron la fundamentación científica codiciada indiscutiblemente por la psicología.

Nos encontramos en los años 20, en los que destaca la figura del psicólogo Edward Thorndike, el cual publicó un artículo titulado: “la inteligencia y sus usos”. En él otorga una visión mucho más amplia del constructo de inteligencia, y añadiendo el elemento social en su definición. El autor indica tres tipos de inteligencia: “la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social. Por inteligencia

abstracta entiende Thorndike la habilidad para manejar ideas y símbolos (...). Por inteligencia mecánica la habilidad para entender y manejar objetos y utensilios” (Molero et al., 1998, p. 15). Como último tipo de inteligencia, Thorndike propone la inteligencia social, definiéndola como “la habilidad para comprender y dirigir a hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Couto, 2011, p. 102). Según este autor la inteligencia social era difícil de observar en situaciones de laboratorio y por ello, alegaba que para ser conscientes de su uso debía ser observada en situaciones de recreo, en guarderías, en fábricas; es decir, situaciones cotidianas de socialización. La inteligencia se contempla en este momento como un constructo en apogeo.

La figura de Edward Thorndike (1920), y su nuevo concepto de Inteligencia Social, tuvo gran relevancia en los estudios posteriores relacionados con el constructo de IE exhibiéndose como un claro precedente de ésta, junto con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, como comprobaremos más adelante.

Durante la década de 1930 y según Molero et al. (1998), la escuela conductista tomó gran relevancia apareciendo autores de gran influencia como Watson (1930), Thorndike (1931) y Guthrie (1935). Para estos investigadores, seguidores del conductismo, la inteligencia se contempla como simples asociaciones entre estímulos y respuestas.

En 1939, Wechsler diseñó

la escala Wechsler-Bellevue que evalúa los procesos intelectuales de los adolescentes y adultos, y que se presenta como una alternativa a la escala Stanford-Binet que se había mostrado como poco apropiada para adultos. Diez años más tarde, Wechsler adaptó y modificó algunos elementos del test, obteniendo como resultado la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños (Molero et al., 1998, p.16).

Resaltar que las adaptaciones que se realizaron, posteriormente de la escala Wechsler, Wais y Wisc, son utilizadas actualmente por profesionales pertenecientes al ámbito de la psicología y pedagogía, como explicaremos más adelante, en los instrumentos de evaluación de la IE.

En la década de los 50, tal como indican Molero et al. (1998), tras la segunda guerra mundial, reaparece el interés y la preeminencia hacía los procesos cognitivos,

resultado de las críticas a la corriente conductista y por la fragilidad en que esta teoría se desplegaba, presentando la aparición de nuevos modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia, a través de la psicología cognitiva, y por medio de autores de gran relevancia como Jean Piaget, Vygotsky, Brunner, Cattell... entre las perspectivas cualitativas.

Siguiendo a Molero et al. (1998), podemos indicar que en 1960, a través de los estudios realizados por Louis Leon Thurstone (1960) sobre la inteligencia humana, se centró la atención hacia capacidades y aptitudes más específicas dejando al margen a la inteligencia como un papel general y único, puesto que la inteligencia multifactorial, plantea la multiplicidad de aptitudes de la inteligencia.

Thurstone fue uno de los psicómetras más influyentes en el campo de la medición y la evaluación psicológica durante el siglo XX, gracias a sus contribuciones en el desarrollo de técnicas de análisis de datos, y por hacer uso del análisis factorial, para la comprensión de importantes procesos psicológicos como la inteligencia, las aptitudes y las actitudes. Desarrolló la teoría de los vectores de la mente, que proyecta la existencia de “un modelo que diferencia siete habilidades distintas: comprensión, fluidez verbal, habilidad numérica, memoria, rapidez perceptiva, visualización espacial y razonamiento inductivo” (Nuñez, 2012, p. 98).

Las investigaciones posteriores realizadas por Guilford y Hoepfner (1967), indicaban la presencia de factores o elementos de la inteligencia, apoyándose en la fundamentación y realización de análisis teóricos, siendo dicha época designada como “pluralización⁴”. El modelo planteado por Guilford y Hoepfner presenta mayor complejidad que el de Thurstone, puesto que los autores plantean la existencia de 120 factores distintos de inteligencia, sustentando dicha afirmación “en que había aproximadamente ese número de combinaciones de procesos mentales básicos” (Mayer y Salovey, 2014, p. 29). Este modelo no contó con el soporte adecuado, debido a la dificultad de evaluarlo a través del método correlacional, ya que se contemplaban demasiados factores de inteligencia que rastrear.

Frente a estas dos posiciones surgió un nuevo enfoque propuesto por Cattell (1971) y Vernon (1971). Para ellos, hay una relación jerárquica entre los

⁴ Pluralización: Thurstone (1960) y Guilford (1967) plantearon la existencia de varios o más factores o componentes de la inteligencia, siendo conocido como “pluralización”. Esta idea coexistía al mismo tiempo en que Spearman y Terman consideraban la existencia de un factor único de inteligencia.

2. Inteligencia vs inteligencia emocional

factores, porque estiman que la inteligencia general (verbal y numérica) domina sobre componentes más específicos. Esta visión es conocida como contextualización. (Trujillo y Rivas 2005, p.10)

Aparece Bruner (1960-1973), psicólogo y pedagogo relevante en el estudio del pensamiento, e influenciado por los estudios realizados por Vygotsky. Compartía la teoría que la experiencia social es significativa en el desarrollo mental. Pero además, “acentuó considerablemente la importancia de aceptar no sólo la función de la cultura y de la interacción social sino también las influencias de la biología y la evolución” (Wood, 2000, p.46). Según Gómez (2010), se desarrolló la teoría de la instrucción social, de gran relevancia en el ámbito educativo, favoreciendo el distanciamiento de planteamientos y concepciones estrictamente asociacionistas del pensamiento, además del valor de factores psicológicos obligatorios o necesarios para la formación de conceptos.

Otro autor destacado en el ámbito destinado a la evaluación de la inteligencia es el psicólogo americano James McKeen Cattell, quien en 1976, ya advirtió que con los test de discriminación sensorial y tiempo de reacción sí era posible lograr una medida de las funciones intelectuales de los individuos. Y utilizó dos términos diferentes para referirse a la existencia de dos tipos de inteligencia, la fluida y la cristalizada.

Siguiendo a Cornachione (2006), el primer término hace referencia a la destreza intelectual general, y que es independiente de las formas específicas de aprendizaje. En ella, se encuentra la velocidad perceptual en tareas específicas, y en el razonamiento inductivo focalizado sobre figuras geométricas. El segundo tipo de inteligencia al que se refiere Cattell, consiste en la inteligencia cristalizada, la cual va unida a la capacidad verbal, la capacidad aritmética, el conocimiento mecánico, además de otros que pueden ser adquiridos por medio de diferentes tipos específicos de la experiencia. Por lo que, y según Peters, (1992) se planteó un coeficiente intelectual proporcionado por la medida de los dos tipos de inteligencia planteados otorgando la misma importancia a ambos coeficientes.

Piaget continúa sus investigaciones, dedicándose a generalizar un test de razonamiento para niños en 1976. Según Piaget, la inteligencia es la forma peculiar de adaptación. De esta forma, desarrollo y evolución conducen a un proceso madurativo de la inteligencia, y a la adquisición de nuevas estructuras cognitivas, ya que ambas son reguladas por el mismo proceso de equilibración. De este modo se mantiene un juego

permanente de equilibrio y desequilibrio que admite incorporar nuevos semblantes a los esquemas ya existentes, viéndose modificados y reorganizados en su mente. Piaget “define el desarrollo intelectual como una progresión de estructuras en permanente funcionamiento y le asigna tres características a estas estructuras, a saber: totalidad, transformación y autorregulación” (Gómez, 2010, p. 24).

Vygotsky (1978), considerado como uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, enfatizó y se centró sobre el poder que tiene:

La interacción social sobre el desarrollo del pensamiento al señalar que la interacción genera un área de desarrollo potencial; es decir, induce y estimula un conjunto de procesos internos que constituye un motor del desarrollo del niño, ya que posibilita la interiorización de nuevos conceptos. (Jung y López, 2003, p. 106)

Entendiendo el aprendizaje a partir de dos niveles de desarrollo: el afectivo y el desarrollo de conocimiento próximo, siendo este último donde acontecen los cambios que pueden lograrse mediante la mediación⁵ o guía del adulto.

Las corrientes que imperan en el estudio de la inteligencia se conforman y coinciden por valorar, especialmente, los ambientes en los que las personas vivimos. En relación a este tipo de visión, Sternberg (1987) ya mantenía que la inteligencia está compuesta por la capacidad de reaccionar ante situaciones concretas o variables del entorno, otorgando especial énfasis a las operaciones cognitivas que realiza el ser humano, sobre todo en los símbolos y su manipulación, e incluyéndolas como parte de la inteligencia. Además, en 1985, Sternberg amplía dicha definición entendiendo la inteligencia como un “proceso estructurado de componentes (...). Propone tres: el análisis, la creatividad y la aplicación, que a su vez originan tres tipos o modalidades de inteligencia con sus procesos y sus leyes específicas” (Riart y Soler, 2004, p. 27).

Un año más tarde, Detterman y Sternberg (1988) publicaron un libro en el que desplegaron más de cincuenta definiciones distintas sobre el concepto de inteligencia, siendo realizadas por los expertos más reconocidos en este ámbito de estudio. Una de las primeras definiciones es facilitada por Spearman (1924), quien define la inteligencia

⁵ En este sentido, la acción docente es vital, pues se presenta como un mediador entre lo que el alumno conoce o ya ha aprendido y lo que se desea enseñar o aprender. La noción de aprendizaje se encuentra en correspondencia con la enseñanza, implicando un proceso holístico en el que se incluye al que aprende, al que enseña y la relación social existente entre ellos.

como la: “capacidad de crear información nueva a partir de la información que recibimos del exterior o que tenemos en nuestra memoria” (Detterman y Sternberg, 1992, p. 58).

Siguiendo la misma perspectiva que Sternberg, podemos decir que Vygotsky, en la década de 1930, también creía que en el estudio de la inteligencia debían prevalecer las diferencias entre las distintas sociedades y culturas, más que las diferencias existentes entre sujetos. Vygotsky defendía que los sujetos se desarrollan a través de:

Una serie de matrices sociales interconectadas. (...). Mantenía que la actividad mental tiene lugar en un contexto social y cultural, por ello el pensamiento operará de manera diferente en situaciones históricas diversas. Así, la cognición está moldeada por las interacciones entre los actores sociales, los contextos en los que actúan y la forma que sus actividades asumen. (Kincheloe, Steinberg y Villaverde, 2004, p.25)

La opinión de Vygotsky difiere con la de Piaget entendiéndolo que “la maduración biológica no era suficiente para desarrollar la complejidad de las estructuras psicológicas, y se empeñó en demostrar la importancia de la génesis social en la construcción de esas funciones” (Ramos y Guimaraes, 2004, p.4).

Se observa cómo los mecanismos de construcción del conocimiento que presentan o defienden cada una de las teorías anteriormente nombradas, son diferentes y en algunos casos contradictorios. Por ejemplo, la aproximación de Piaget es principalmente individual, mientras que la de Vygotsky es rotundamente social, diferenciando de esta forma entre aquello designado como constructivismo personal y constructivismo social.

Como señalan Castejón y Navas (2010):

Aunque varios autores intentan la superación de la perspectiva individual y social en la explicación del desarrollo (...). Más allá de estas diferencias, el constructivismo se sitúa en la actualidad como una teoría general de la educación y la enseñanza con una influencia progresivamente más considerable. (p.117)

En ese momento nace un movimiento con similitudes al constructo de la contextualización, denominado distribución. Esta nueva perspectiva, cada vez más cercana al constructo de inteligencia actual, se enfoca hacia la relación que establece el

sujeto con las cosas y objetos de su ambiente más cercano o inmediato. Dicha perspectiva “formula que la inteligencia individual es tan coherente a los artefactos y a los individuos que la rodean como al cráneo que la contiene” (Trujillo y Rivas, 2005, p.11).

Bajo este mismo contexto teórico e influenciado por la perspectiva de inteligencia de Sternberg, aparece el psicólogo e investigador Howard Gardner (1983) el cual señala en su libro *Frames of Mind* (1988), que la definición de inteligencia aportada hasta el momento es demasiado rígida “como fenómeno unitario y medible” (Suazo, 2006, p. 15). A través de esta afirmación “Gardner formuló la Teoría de las Inteligencias Múltiples en la cual propuso la existencia de siete inteligencias básicas” (Suazo, 2006, p. 15) a las que luego añadió la inteligencia naturalística y espiritual, como comprobaremos más adelante.

Según Güel (2013) la:

Psicología clásica definía y medía la inteligencia alrededor de dos grandes habilidades: la capacidad lógico-matemática y la capacidad lingüística. Por eso los primeros test de inteligencia constaban básicamente de pruebas de lenguaje y de pruebas de razonamiento matemático y lógico considerándose tal y como señalaba Howard Gardner, una visión demasiado restringida debido a que la inteligencia humana abarca mucho más que la capacidad lógica y lingüística. (p.14)

Como hemos podido observar, la presencia de investigaciones y planteamientos sobre la inteligencia, realizados durante décadas han posibilitado el conocimiento de relevantes enfoques teóricos. Entre ellos podemos destacar tres:

En primer lugar, los planteamientos realizados por Cattell, Binet y Guilford, entre otros, primando así, las teorías factoriales de la inteligencia, concentradas en el producto del pensamiento, pruebas psicométricas, concepto cociente intelectual (CI), y no en el proceso.

El segundo enfoque teórico consiste en las teorías cognitivas de la inteligencia. Aquí se encuentran autores como Piaget y Sternberg. Según este enfoque la inteligencia es contemplada como un proceso que tiene lugar dentro del sujeto a través de esquemas mentales.

Como último enfoque, encontramos las teorías socioculturales de la inteligencia.

Estas teorías enfatizan la cultura y mediación del adulto como propulsores del desarrollo de la inteligencia. En este enfoque resaltan planteamientos realizados por Bruner, Vygotsky y Gardner.

Con la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner (1983) pretendió demostrar la capacidad y potencial del sujeto, sin valorar únicamente el cociente intelectual, siendo de gran relevancia por valorar las diferencias entre los distintos perfiles de inteligencia de los sujetos dentro del marco educativo. Podemos decir que es a partir del modelo de inteligencia aportado por Howard Gardner, cuando empiezan a tomar relevancia los modelos centrados en la comprensión global del sujeto para un mejor crecimiento de su vida personal. El autor plantea una visión mucho más amplia, y “desarrolla una teoría en la cual define la inteligencia humana en siete dimensiones. Estas inteligencias son: Inteligencia lógico-matemática, lingüística, visual-espacial, interpersonal, intrapersonal, físico-cenestésica e inteligencia musical” (Güell, 2013, p. 14). Para Suazo (2006), el objetivo que tenía Gardner, con la formulación de su teoría, se basaba en la demostración de que el potencial humano supera los límites del coeficiente de inteligencia aceptado hasta el momento.

A partir de estas siete dimensiones de inteligencia, sobresalen e imperan dos de ellas y que además se encuentran íntimamente relacionadas con el constructo de IE, estas dos son: la inteligencia interpersonal, “alude a la capacidad para entender a las otras personas, y la intrapersonal hace referencia a la capacidad correlativa a la anterior, pero orientada hacia adentro” (Couto, 2011, p. 102).

Gardner desmontó las creencias acerca de la inteligencia, con su famosa teoría de las inteligencias múltiples. Se puede decir que el mayor logro de las inteligencias múltiples y con mayor conexión con la IE, ha sido ser conscientes de que cada persona aprende de una forma distinta y que para ello se pueden utilizar diferentes tipos de motivaciones. Existen tantas formas diversas de aprender como inteligencias múltiples, en este caso se clasifican en ocho, extraídas de una entrevista a Howard Gardner en el programa Redes⁶.

1. Visual – espacial: Capacidad para percibir con precisión el mundo visual y espacial.

⁶ Programa de televisión de divulgación científica dirigido por Eduard Punset en RTVE.es. Programa 114, Inteligencias múltiples a inteligencia personalizada.

2. Verbal: Sensibilidad a los sonidos, estructura y significado del lenguaje.
3. Kinestésica: Habilidad para controlar movimientos y manejar objetos.
4. Lógico – matemática: Sensibilidad y capacidad para discernir esquemas numéricos y razonamiento.
5. Musical: Habilidad para el ritmo, tono y timbre.
6. Intrapersonal: Habilidad para discernir y responder adecuadamente a las necesidades de otros.
7. Interpersonal: Habilidad para discernir las emociones y los sentimientos propios.
8. Naturalista: Capacidad para observar y establecer relaciones con el mundo natural.

El gran impacto de la teoría de Gardner se puede observar dos décadas después de su propuesta. Esta teoría contempla la posibilidad de enseñar conceptos a partir de las motivaciones y sentimientos de los alumnos/as.

Entendemos que la inteligencia no debe basarse nunca en un test de inteligencia que mida únicamente el CI. Gardner garantiza que sirve de poco tener un CI superior si una persona no es capaz de mantener actitudes de respeto, empáticas y de socialización con otras personas.

Afirma que la calidad de enseñanza y los recursos que se ofrecen en ella son mucho más importantes que un test. Utiliza una metáfora que dice así:

(...) si se cree en una inteligencia única, se puede decir que crees que solo tienes un ordenador en el cráneo, si ese ordenador funciona y es eficiente y rápido, no comete muchos errores, eres bueno en todo, en cambio si funciona a trompicones estás dentro de la media, y si va lento y comete muchos errores es que eres estúpido. La reivindicación de las inteligencias múltiples es que tenemos una serie de ordenadores independientes, uno que se encarga de la educación musical, información espacial, corporal...”⁷

El autor argumenta a través de la siguiente metáfora, que los cerebros de las personas son muy diferentes, y especular que sólo son buenos para una cosa no es

⁷ Programa Redes de la TVE, Nº 114, “De las inteligencias múltiples a la educación personalizada”.

correcto, cada uno tiene distintas capacidades y con ello, distintas formas de aprendizaje. Con su teoría niega que el test de inteligencia o la edad mental sea la forma más idónea para medir capacidades, pues es a partir del nacimiento de las llamadas inteligencias múltiples, cuando se demuestra que puede haber un desarrollo desigual, sin que ello represente un obstáculo para la realización personal. Sin embargo un mal resultado en un test de inteligencia sí que puede afectar gravemente al desarrollo del niño, pues se asocia indudablemente a una condena al fracaso, un estigma social que repercutirá fuertemente al desarrollo intelectual y sociológico del alumno.

Aunque el modelo cognitivo sigue imperando en la sociedad, en estos momentos algo está cambiando en la psicología actual, por lo que algunos autores y psicólogos empiezan a entender que dicho modelo provoca una visión reducida del funcionamiento mental, puesto que ignora muchas aptitudes que no dependen del intelecto. Gardner, bajo su perspectiva cognitiva de la inteligencia, “admite que, cuando escribía por primera vez sobre las inteligencias personales, se refería a las emociones, en especial cuando se refería a la inteligencia intrapersonal” (Goleman, 2013, p. 86-87). Este recorrido teórico sobre el término inteligencia cognitiva, se hace necesario para diferenciar esta inteligencia de la IE. En el siguiente apartado definiremos los términos de IE, CE y EE y describiremos los modelos de IE y CE.

2.3. Definición de IE, EE y CE

Tal y como explicamos en el capítulo anterior, los modelos actuales de evaluación de los sistemas educativos consideran que a mayor rendimiento académico del alumno, mayor calidad educativa y por lo tanto mayor desarrollo y sostenibilidad económica del país.

Sin embargo, el modelo para la evaluación de los sistemas educativos para la CS, recoge información no solo del rendimiento académico del alumnado sino también, del rendimiento en el desarrollo personal y social de los alumnos/as, el centro, la práctica docente, etc. con el fin de conseguir una sociedad cohesionada y con igualdad de oportunidades para todos los miembros de una sociedad. Cabe pensar que este aprendizaje de desarrollo cognitivo, personal y social se debe aprender desde la escuela, y tanto el docente como la familia deben ser modelos para que el alumno pueda imitar y aprender de ellos.

Tal y como advierte Bisquerra (2016), existe una cierta confusión entre los términos IE, CE y EE, así como los distintos modelos y pruebas de evaluación, y que llegados a este punto es necesario aclarar. Esto nos ayudará a entender cómo el desempeño de la CE se exhibe como el motor de cambio y un elemento a tener en cuenta para conseguir el modelo de educación que promueva la CS que buscamos.

En primer lugar definiremos el constructo de IE, referido a un término hipotético y correspondiente al área de la psicología, formulado y respaldado por autores como Salovey, Mayer, Goleman, Petrides, Bar-On, y que actualmente se sigue reflexionando sobre cuál es el modelo idóneo entre los distintos modelos de IE. “Lo interesante del debate es que no se pone en duda la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales” (Bisquerra, 2016, p. 63), como se comprobará a lo largo de este trabajo.

La IE hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Desde esta línea, por un lado, la IE hace referencia a la capacidad de una persona para razonar sobre las emociones y, por otro lado, procesar la información emocional para aumentar el razonamiento (Salovey, 2007) (citado en Brackett, Guil, Mestre y Salovey, 2008, p. 1).

En segundo lugar definiremos el término CE, entendido éste como la interacción entre la persona y el entorno, y en consecuencia otorga mayor relevancia al aprendizaje y desarrollo, presentando unas “implicaciones psicopedagógicas inmediatas”.

Las competencias emocionales deben ser:

entendidas como un subconjunto de las competencias personales, estructuradas en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar, pudiendo ser aplicadas las competencias emocionales en la empresa, la salud y la educación. (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 61)

En tercer lugar, definiremos lo que es EE, sin perder de vista que la IE se refiere a un marco teórico, más unida al campo de la psicología, por lo que la EE es un “proceso educativo” con la finalidad de desarrollar competencias emocionales. Por tanto, el objetivo principal de la EE se centra en el desarrollo de las competencias emocionales (ver tabla 8). En ella se incluyen “los aspectos psicopedagógicos de fundamentación; análisis de necesidades; formulación de objetivos; diseño de

2. Inteligencia vs inteligencia emocional

programas; aplicación de actividades, técnicas y estrategias metodológicas; evaluación de programas, etc.” (Bisquerra, 2016, p.69).

Tabla 8

Objetivos y contenidos de la Educación Emocional

OBJETIVOS	CONTENIDOS
1. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones;	1. Concepto de emoción. Las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc.
2. Identificar las emociones de los demás;	2. Conocer los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.)
3. Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones;	3. Conocer tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.)
4. Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas;	4. Conocer características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.)
5. Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas;	
6. Desarrollar la habilidad de automotivarse;	
7. Adoptar una actitud positiva ante la vida;	
8. Aprender a fluir;	

Nota: adaptado de Jornet (2012, p. 358)

Se observa que los contenidos de la EE son los mismos que las competencias emocionales y sus especificaciones, como son la regulación y conciencia emocional, la empatía, la autoestima, la gestión de conflictos, prevención del estrés, la tolerancia, etc.

Por lo tanto, se entiende por EE, aquella formación continuada en el tiempo y presente en el currículum escolar, referida a identificar nuestras emociones y aprender a dar respuesta adaptativa (adecuada) a estas emociones. Por lo tanto, y según define Bisquerra (2003):

es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 27)

Queda demostrado por distintos autores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2016; Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008; Ferragut y Fierro, 2012), que aquellos alumnos/as que experimentan mayor bienestar personal y social presentan menos probabilidad de actuar bajo comportamientos de riesgo, además de influir también en aquellos

alumnos/as que no muestran un buen desempeño académico y buenos hábitos de salud, ayudándolos a que sepan superar adversidades, etc.

Para ello, la EE trata de prevenir a nuestro alumnado ante conductas que impliquen comportamientos de riesgo, y pretende desarrollar programas que fomenten los comportamientos saludables, el éxito académico, el enfrentamiento a las adversidades, etc.

Todo esto es desarrollado con materiales curriculares específicos en este campo y que se llevará a la práctica con profesorado debidamente formado, a través de la evaluación para comprobar la eficacia de estos programas, necesitando instrumentos de recogida de información. Con el objeto de obtener datos que nos permitan analizar los puntos fuertes y débiles de estos programas, y posteriormente tomar decisiones encaminadas a mejorarlos, y por lo tanto, evaluar las dimensiones que en estos se trabajan y garantizar la calidad y eficacia de los mismos.

Por lo tanto, se tiene que educar en emociones, “lo cual nos lleva al constructo de la IE en un marco de inteligencias múltiples. De ahí se pasa al constructo de CE como factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social” (Bisquerra, 2003, p. 8).

Los jóvenes se enfrentan a problemas de depresión, violencia, anorexia, consumo de drogas, baja autoestima, conducta sexual no protegida, suicidio, estrés, delincuencia, etc. Estos problemas pueden ser influenciados por la existencia de un desequilibrio emocional que les impide desarrollarse social, personal y académicamente, llevándolos al fracaso escolar, generando un futuro sin inclusión social, y adultos no competentes profesionalmente, impidiendo así obtener un modelo de CS y una economía desarrollada y sostenible.

Es por ello que se considera primordial enseñar desde la escuela a ser personas completas, académica y socialmente, a través de la EE. Esta educación permitirá desarrollar conductas preventivas, refiriéndonos a las competencias sociales y emocionales contempladas anteriormente, insistiendo además, y tal y como infiere Bisquerra (2003) en aquellos:

factores ambientales que aportan un contexto de apoyo y favorecen el desarrollo social y emocional del joven: compromiso fuerte con al menos un adulto, comportamiento apropiado de los padres, implicación en organizaciones constructivas, actividades sociales y acceso a buenas escuelas. (p. 11)

En definitiva, la EE permitirá a los alumnos/as poseer un mejor conocimiento de sus emociones, saberlas identificar, nombrar y dar respuesta adaptativa a las mismas.

Por lo tanto, la EE se convertirá en el medio por el que se garantizará que el alumno pueda llegar a ser un alumno competente emocionalmente (mayor desarrollo personal, social, y académico), consiguiéndose así trabajar desde la escuela una de las dimensiones o constructo del modelo de CS, lo cual favorece que en un futuro podamos evaluar y recoger información del alumnado no solo en lo que respecta a su rendimiento académico sino también a su desempeño como persona para diseñar programas educativos que permitan contribuir al cambio social tan esperado, ya que la educación tiene un carácter de transformación social.

A día de hoy, no todos los centros escolares incorporan en su curriculum programas sobre educación emocional, aún sabiendo en la comunidad educativa y por toda la investigación realizada en estos últimos 25 años, sobre los beneficios para el alumnado, profesorado y familia en la formación en educación emocional.

Es habitual a través de las TIC y en los nuevos medios de comunicación, sea Whatsapp, Facebook o Twitter, encontrar frases, vídeos, imágenes, las cuales nos enseñan de una manera no formal a identificar emociones, expresar sentimientos, poder conocernos mejor, aprender frases para automotivarnos, o empatizar con los demás, es decir, nos enseñan a aprender a identificar y a desarrollar habilidades emocionales tanto intrapersonales como interpersonales. La formación del profesorado y de los padres en esta disciplina es básica, puesto que le permitirá conocer recursos y estrategias para enseñar a nuestro alumnado en CE convirtiendo al alumnado en personas más positivas, más trabajadoras, disciplinadas, respetuosas, con un mayor autoconocimiento de ellos mismos, más empáticos, etc. .

Esta CE debe ser evaluable, debe contar con instrumentos que nos permita obtener información sobre la CE de los alumnos/as, padres y profesores con el fin de poder detectar los puntos fuertes y débiles, y así tomar decisiones para diseñar planes de actuación y definir políticas educativas más afines a nuestro alumnado.

Autores como Pena y Repetto (2008) indican que puede afirmarse que la EE puede aportar aspectos positivos y significativos en el ajuste “socio-escolar del alumnado, especialmente en lo que se refiere a rendimiento académico y conductas disruptivas en el aula, así como a otras variables como el estrés y la ansiedad de los alumnos/as (...), el optimismo y la madurez vocacional” (p. 413).

Estos autores también señalan la necesidad “de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención centrados en las habilidades o competencias de la IE con el objetivo de fomentar el crecimiento personal y facilitar el acceso al mundo laboral” (Pena y Repetto, 2008, p. 413).

2.3.1. Modelos de CE

Hablar de competencia es hacer referencia al saber, saber hacer y saber ser. Según indica Bisquerra (2003) la competencia hace referencia al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (...) actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 21-22).

Por lo tanto, se puede decir que una persona es realmente competente emocionalmente cuando es capaz de llevar a la práctica las dimensiones de la CE (ver figura 2) y dar una respuesta adecuada no programada. Del mismo modo, se puede distinguir entre competencias profesionales y competencias emocionales, alcanzando de manera actual el convencimiento o conocimiento de que es necesario que nuestro alumnado posea estas competencias emocionales con el fin de poder desarrollar las competencias básicas para la vida, entendiendo que la CE es un sub-conjunto de las competencias básicas para la vida.



Figura 2. Dimensiones de la CE. Adaptación de Bisquerra (2003, p. 22)

En las personas debe existir un equilibrio entre la inteligencia cognitiva y la IE, para poseer éxito en la vida. Por ello, para los profesores de la escuela del siglo XXI, se hace necesaria una formación en el ámbito emocional, con el fin de cambiar su rol en clase, pasando de ser un docente centrado en la trasmisión de conocimientos, a ser un docente centrado en ser educador y orientar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2. Inteligencia vs inteligencia emocional

Todo esto se realizará haciendo uso o apoyándose en la IE, la cual le va a permitir al alumno formarse en valores como la persistencia, buenos hábitos, sacrificio, esfuerzo, trabajo... previniendo el fracaso escolar y potenciando la cohesión social, al mismo tiempo que se impulsa el desarrollo de sociedades con adultos más preparados profesionalmente.

En la escuela de hoy en día se observan altos índices de fracaso y abandono escolar temprano, así como estados emocionales negativos, siendo éstos: estrés, violencia, apatía, decepción, depresión etc. Estas situaciones son el resultado de un inadecuado desarrollo emocional.

Compartiendo las ideas de Bisquerra (2003), el sistema educativo y con ello la educación debe proyectarse:

en torno a cuatro pilares: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a vivir juntos; y d) aprender a ser. Queda claro que hasta ahora la práctica educativa se ha centrado en el primero, y en menor medida en el segundo. Los dos últimos han estado prácticamente ausentes; los cuales tienen mucho en común con la educación emocional. (p. 26)

Con el fin de apoyar la definición de CE nombramos en este apartado los modelos de CE, el modelo del grupo de recerca en orientació psicopedagógica, en adelante GROPE y el modelo de Saarni, modelos que surgen tras el modelo mixto de IE definido por Goleman (1999) y que explicaremos detalladamente en el apartado modelos de IE, puesto que se hace necesario explicar el modelo de IE (Goleman, 1995) y cómo de este primer modelo de IE desarrolla el modelo de CE (Goleman, 1999) usado hoy día en la práctica de la IE en la empresa. De la fusión de ambos modelos surge el modelo mixto de Goleman.

Cabe destacar que ambos modelos (Modelo GROPE y Saarni) reflejan la importancia de desarrollar tanto la inteligencia intrapersonal como la interpersonal, competencias de suma importancia y que son tenidas en cuenta, en el modelo de evaluación de sistemas para la CS de Jornet (2012), tal como vemos en la tabla 9.

Tabla 9

Competencias emocionales

BLOQUE A: Capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): ✓ Identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada	BLOQUE B: Habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (Inteligencia interpersonal): ✓ Habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal
--	---

Nota: adaptado de. Jornet, (2012, p. 358)

Respecto al modelo de competencias establecido por el GROP, éste se estructura en cinco grandes dimensiones o bloques conocidas como el modelo pentagonal: ``conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar. Cada una de las dimensiones citadas comprende una serie de aspectos más específicos o microcompetencias'' (Aparicio, Díaz, Escolano, Rodriguez y Soler, 2016, p.693).

Resulta necesario saber que Bisquerra (2003) es considerado como un autor relevante por crear un modelo propio de CE, junto a sus colaboradores en el GROP.

Tabla 10

Modelo de Competencias emocionales Bisquerra

Competencias emocionales	Microcompetencias
Conciencia emocional	Tomar conciencia de las emociones, nombrarlas, comprender a los demás
Regulación emocional	Expresar emociones Tomar conciencia entre emoción, cognición y comportamiento, regular las emociones, desarrollar habilidades de enfrentamiento de situaciones, generar emociones positivas
Autonomía emocional (autogestión)	Autoestima Automotivación Actitud positiva Sentido crítico y análisis de normas sociales Responsabilidad Auto-eficiencia emocional Identificar la necesidad de apoyo y recursos
Competencia social	Dominar las habilidades sociales básicas: Comunicación receptiva Compartir emociones Asertividad: Respeto por los demás, comunicación expresiva, comportamiento pro-social y cooperación
Competencias para la vida y bienestar	Fluir Identificación del problema Negociación Fijar objetivos adaptativos Solución de conflictos y Bienestar subjetivo

Nota: adaptado de Fragoso (2015, p. 120)

2. Inteligencia vs inteligencia emocional

Según la literatura científica se pueden identificar distintas clases de competencias emocionales.

Por una parte, se encuentran las competencias socio- personales las cuales incluyen las variables: Motivación, Autoconfianza, Autocontrol, Paciencia, Autocrítica, Autonomía, Control del estrés, Asertividad, Responsabilidad, Capacidad de toma de decisiones, Empatía, Capacidad de prevención y solución de conflictos, Espíritu de equipo, Altruismo. (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 64)

Y por otra, las competencias técnico-profesionales, las cuales incluyen las variables:

Dominio de los conocimientos básicos y especializados, Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión, Dominio de las técnicas necesarias en la profesión, Capacidad de organización, Capacidad de coordinación, Capacidad de gestión del entorno, Capacidad de trabajo en red, Capacidad de adaptación e innovación. (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 64)

Se entiende que la práctica de la EE se presenta como un tipo de entrenamiento que contiene distintas actividades orientadas a alcanzar habilidades que sirvan para el desarrollo de competencias emocionales, tales como:

1-Conciencia emocional: conocer las emociones de los demás y las propias.

2-Regulación de las emociones: tratará de permitir a las personas autorregularse, no oprimir las emociones, permitirá a las personas manejar la ira, tolerar la frustración, afrontar situaciones de riesgo y demorar las gratificaciones y desarrollar la empatía.

3-Motivación: para así conseguir automotivarse.

4-Habilidades socioemocionales: las cuales permitirán que el alumno desarrolle conductas adecuadas de relación con los demás (relaciones interpersonales). (Bisquerra, 2003, p. 30)

A continuación presentamos el modelo de competencias emocionales de Sarni. Según Frago (2015) fue la investigadora Saarni (1999,1997) la que acuñó la CE como un término independiente de la IE, no relacionada con los modelos mixtos de IE y sí partiendo del sustento teórico de IE presentado por Salovey y Mayer (1990).

Tabla 11

Modelo de competencias emocionales de Saarni

- ✓ Conciencia emocional
 - ✓ Habilidad para identificar las emociones de otros
 - ✓ Habilidad para hacer uso del Lenguaje y expresiones emocionales
 - ✓ Desarrollo de la empatía
 - ✓ Habilidad para separar las emociones internas de las expresiones emocionales externas

 - ✓ Habilidad para la resolución de adaptativa de situaciones anómalas

 - ✓ Conciencia de la comunicación emocional
 - ✓ Capacidad para la autoeficacia emocional
-

Nota: adaptado de Fragoso (2015, p. 119)

Por tanto, y entendiendo que la educación, y con ello, la formación en IE es lo que permitirá ser personas competentes emocionalmente, dotadas de herramientas para conocernos, expresar y dar respuestas adecuadas a las necesidades que surjan, se considera necesario dar a conocer los distintos modelos de IE que han surgido a lo largo de la historia, para poder entender que debe existir un equilibrio entre ambas inteligencias, la Inteligencia cognitiva y la IE y por tanto la educación es la herramienta que necesitamos para desarrollar la IE de las personas y así poder ser personas competentes emocionalmente.

2.3.2. Modelos de IE

Durante siglos, y como hemos podido analizar, la sociedad ha enfocado sus esfuerzos en intentar definir y conocer la inteligencia. Hasta el momento dicha aptitud se había valorado, medido y estimado. Pero la visión de inteligencia que han enfocado los investigadores durante décadas y a través de las publicaciones de índole científico, realizadas por los distintos profesionales relacionados en el campo de investigación de la inteligencia, y que hemos citado a lo largo del presente trabajo, han sido insuficientes. Es necesario estudiar el origen y desarrollo de dicho constructo, partiendo de las diferentes perspectivas y modelos de los autores con mayor relevancia y considerados pioneros en la definición del concepto de IE, siendo éstos, Sternberg (1987), Salovey y Mayer (1990), y los trabajos de Gardner que hicieron posible hacernos entender un concepto distinto de inteligencia. Son estas perspectivas y planteamientos realizados a finales de los 80 y en la década de los 90, las que han manifestado y posibilitado la

reformulación del concepto de inteligencia y emoción, perspectiva planteada e influenciada ya por la cultura clásica.

Algunos autores más recientes indicaron a través de sus teorías y modelos planteados, que la IE se encontraba relacionada conceptualmente “con dimensiones de la personalidad y que debía ser concebida como un conjunto de rasgos relacionados (...). Esta conceptualización dio lugar a los modelos mixtos de IE” (Mesa, 2014, p.220), modelos que conoceremos desde la perspectiva de autores distinguidos en su estudio y definición como Goleman (1995) y Bar-On (1997). Por otro lado, definiremos el modelo basado en la habilidad desde la perspectiva de Salovey y Mayer (1990), es decir “aquellas aproximaciones que analizan las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo” (Trigoso, 2013, p.41).

Cabe destacar que los modelos mixtos, a pesar de no ser tan conocidos o relevantes como los anteriores, comparten la finalidad de ofrecer una visión del constructo de IE.

Como podemos comprobar, a pesar de presentar diferencias en sus planteamientos y mecanismos, los modelos de IE citados en este trabajo, otorgan especial importancia a la regulación de las propias emociones. Como señala Trigoso (2013), es necesario conceder dicha importancia, puesto que se trata del epicentro del concepto, es decir, si no disponemos de habilidad para manejar o regular nuestras emociones de forma adaptativa, poca utilidad tendrá el reconocimiento de ellas. Extremera y Fernández-Berrocal (2006), aseguran que estos tres modelos comparten el objetivo de examinar y conocer cuáles son los factores que forman la IE, además de los mecanismos y métodos que nos permiten ponerlo en práctica en nuestra vida diaria.

A continuación, y según la revisión de la literatura científica existente en la actualidad, se definen los tres modelos teóricos con mayor relevancia en la definición del constructo de IE. Dichos modelos, como afirma Trigoso (2013) “han recibido apoyo empírico y poseen sus propios instrumentos de evaluación estandarizados” (p.41), como comprobaremos en el apartado de medidas de evaluación de la IE.

2.3.2.1. Modelo basado en la habilidad desde la perspectiva de Salovey y Mayer (1990)

La primera definición propuesta sobre el constructo de IE, es proporcionada por Salovey y Mayer en 1990. Estos autores estructuraron su definición de IE influenciados por los estudios sobre inteligencia ya existentes así como de las investigaciones y trabajos realizados años anteriores por Howard Gardner, y a partir de las inteligencias interpersonal e intrapersonal, presentadas por él mismo. Estos dos psicólogos pretendieron definir la inteligencia, empleando una visión más amplia que tuviera que ver con lo que hacen las personas para obtener una vida adecuada, “una línea de investigación que nos retrae a la apreciación de que la inteligencia constituye un asunto decididamente “personal o emocional” (Goleman, 2013, p. 89).

El modelo inicial propuesto por Salovey y Mayer (1990), se encuentra organizado y dividido en tres ramas, que a su vez, se encuentran divididas en diferentes factores, en los cuales se incluyen distintas habilidades.

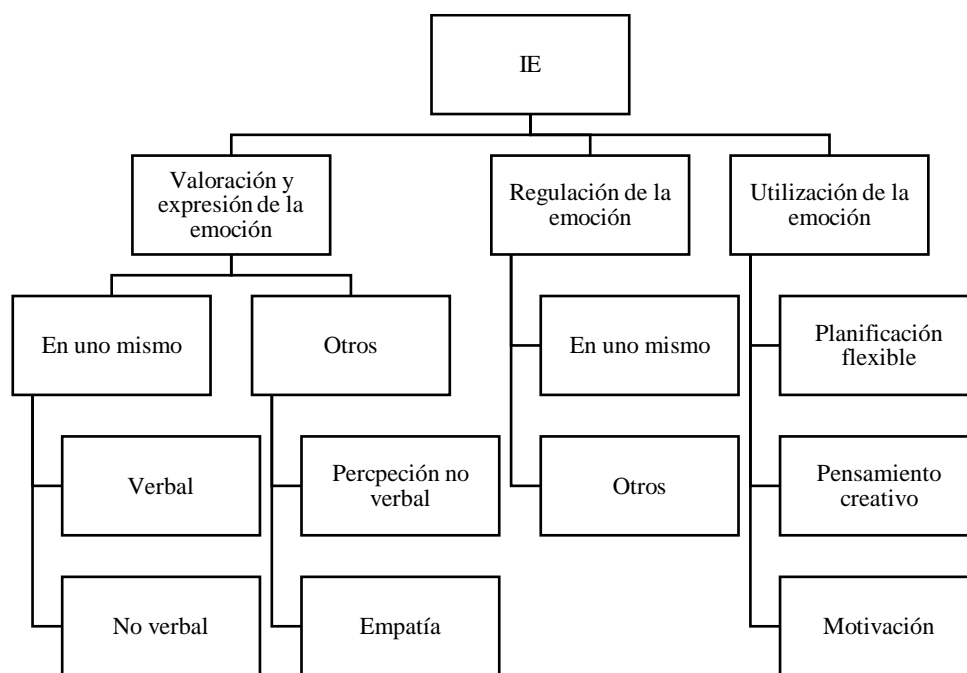


Figura 3. Modelo basado en la habilidad desde la perspectiva de Salovey y Mayer (1990).

A partir del modelo basado en la habilidad desde la perspectiva de Salovey y Mayer (1990), Pérez (2012) describe las tres ramas del mismo:

- Valoración y expresión de la emoción. La primera rama se encuentra dividida en factores personales y factores interpersonales. Los autores

contemplan que existen dos maneras de procesar la información, la verbal y la no verbal. Salovey y Mayer, también dividen a su vez, los factores interpersonales en dos ramas: la vía no verbal y la empatía. (Pérez, 2012,p. 45)

- Regulación de la emoción. Esta segunda rama se fundamenta en la necesidad de las personas de comprender y desempeñar el control sobre sus propias experiencias emocionales, así como de sí mismo y en otras personas. (Pérez, 2012, p. 47)
- Utilización de la emoción. La tercera rama hace referencia a la capacidad de aprovecharse de las propias emociones, con la finalidad de resolver problemas. Los autores proponen que los estados de ánimo y emociones “pueden ayudar a través de las siguientes vías: pensamiento creativo, atención redirigida, planificación flexible y emociones motivantes” (Pérez, 2012, p.47).

Lo más llamativo de estas dimensiones fue la consideración de “éstas como habilidades innatas en todas las personas, en mayor o menor grado y en diferente cualidad. Lo importante es su consideración dinámica y, por tanto, la posibilidad de desarrollarlas adecuadamente por una mediación educativa” (Salmerón, 2002, p. 106).

Por tanto, y siguiendo el modelo de Salovey y Mayer (1990), entendemos que una persona que se encuentra emocionalmente sana, será aquella que sea capaz de gestionar adecuadamente sus sentimientos, además de saber relacionarse, interpretar y entender los sentimientos de los demás. “Además, estas personas son más empáticas y expresivas emocionalmente (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990)” (citado en Pérez, 2012, p.46).

A partir del primer modelo teórico planteado por Salovey y Mayer (1990), podemos entender la IE como una forma positiva de inteligencia, debido a que tiene la finalidad de adaptar nuestras emociones, así como de adaptarnos al ambiente que nos rodea, enfatizando sobre todo el concepto de empatía, como la habilidad para comprender y experimentar lo que otra persona está sintiendo, un aspecto muy significativo de la IE.

2.3.2.2. Modelo de Mayer y Salovey (1997). Regulación Emocional como indicador de IE

El modelo de Salovey y Mayer (1990), ha sido modificado en numerosas ocasiones desde que en 1990, estos dos autores incluyeran la empatía como nuevo componente en la IE. Según García y Giménez (2010), fue en 1997 y en 2000, cuando Mayer y Salovey, formalizaron nuevas propuestas y aportaciones, alcanzando una “mejora del modelo hasta consolidarlo como uno de los modelos más utilizados, y por ende, uno de los más populares” (García y Giménez, 2010, p.47).

Dicho modelo, considera la IE a través de la separación de sus dos conceptos, por un lado el concepto de inteligencia, y por el otro, emoción. La inteligencia es contemplada tal como dijeron Mayer, Salovey y Caruso, (2004), citados por Trigos (2013):

Como la representación primaria, una habilidad de adaptación y aprendizaje y una capacidad para resolver problemas abstractos, (...) retoma de psicometría la idea de medición de las habilidades. El segundo aspecto corresponde a la emoción, (...) un proceso que nos puede llevar a la adaptación y transformación personal, social y cognitiva y se manifiestan como sentimientos que incluyen reacciones fisiológicas y respuestas cognitivas. (p .49)

A continuación, se describen cada una de las cuatro fases de habilidades integrantes, según el modelo de Mayer y Salovey (1997), citado por Fernández-Berrocal y Extremera (2005) y Mayer y Salovey (1997):

1. Percepción de emociones: capacidad para percibir qué siente uno mismo, así como aquellos que nos rodean. Es decir, la habilidad para discernir de manera acertada la sinceridad u otras emociones de los demás por medio de la expresión facial, obras de arte, voz, y otros elementos.
2. Facilitación o asimilación emocional: capacidad que “se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan en la toma de decisiones” (García y Giménez , 2010, p. 69). Dicha habilidad nos obliga a valorar nuestros sentimientos cuando razonamos o pretendemos solucionar problemas.

2. Inteligencia vs inteligencia emocional

3. La comprensión emocional: capacidad para distinguir las distintas emociones, saber catalogarlas y reconocer de qué tipo son esos sentimientos, así como, conocer cual ha sido el detonante que ha generado dicha emoción, y los posibles o futuros efectos de nuestras acciones.
4. La regulación emocional: habilidad de controlar los sentimientos, con la posibilidad de permutarlos (tanto los propios como los de los demás), para facilitar nuestro crecimiento personal.

Este modelo se compone por cuatro etapas de habilidades emocionales, las cuales se erigen sobre la base de las habilidades alcanzadas en la fase anterior (López, 2008), siendo la primera y más básica de ellas, la percepción e identificación personal, para finalizar en la capacidad del ser humano para su regulación personal, incluyendo la de los sentimientos.

Tal y como señala Pérez (2012), se puede observar una distinción en la segunda fase (asimilación emocional), respecto a las otras tres (Ver figura 4), puesto que la percepción emocional (primera fase), la comprensión emocional (tercera fase) y la regulación emocional (cuarta fase), se refieren al proceso de “razonar sobre las emociones, mientras que la segunda rama (asimilación emocional) incluye el uso de las emociones para facilitar el pensamiento” (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008, p.429).

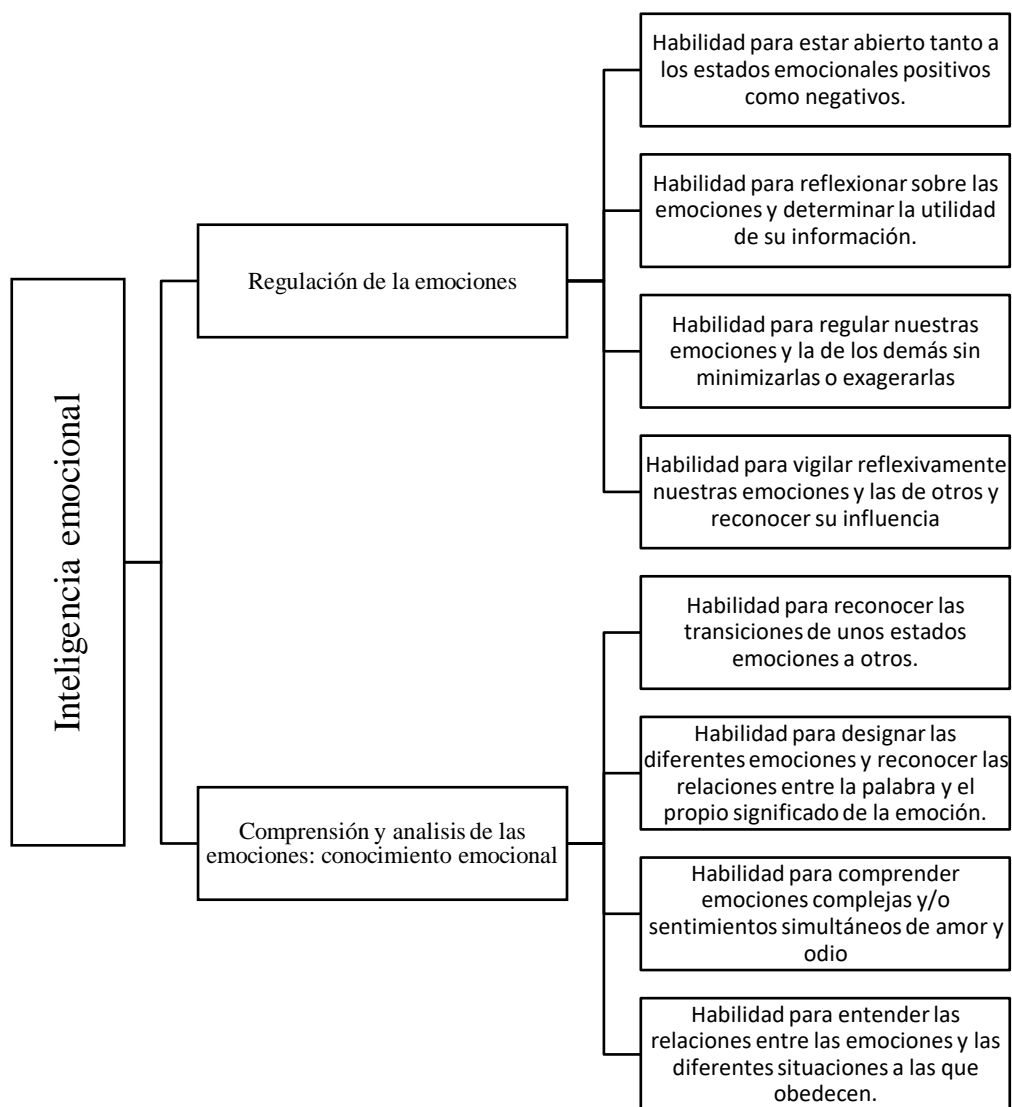


Figura 4. Modelo IE, Mayer y Salovey (1997).

Nota: Extraído de Fernández-Berrocal y Extremera (2005).

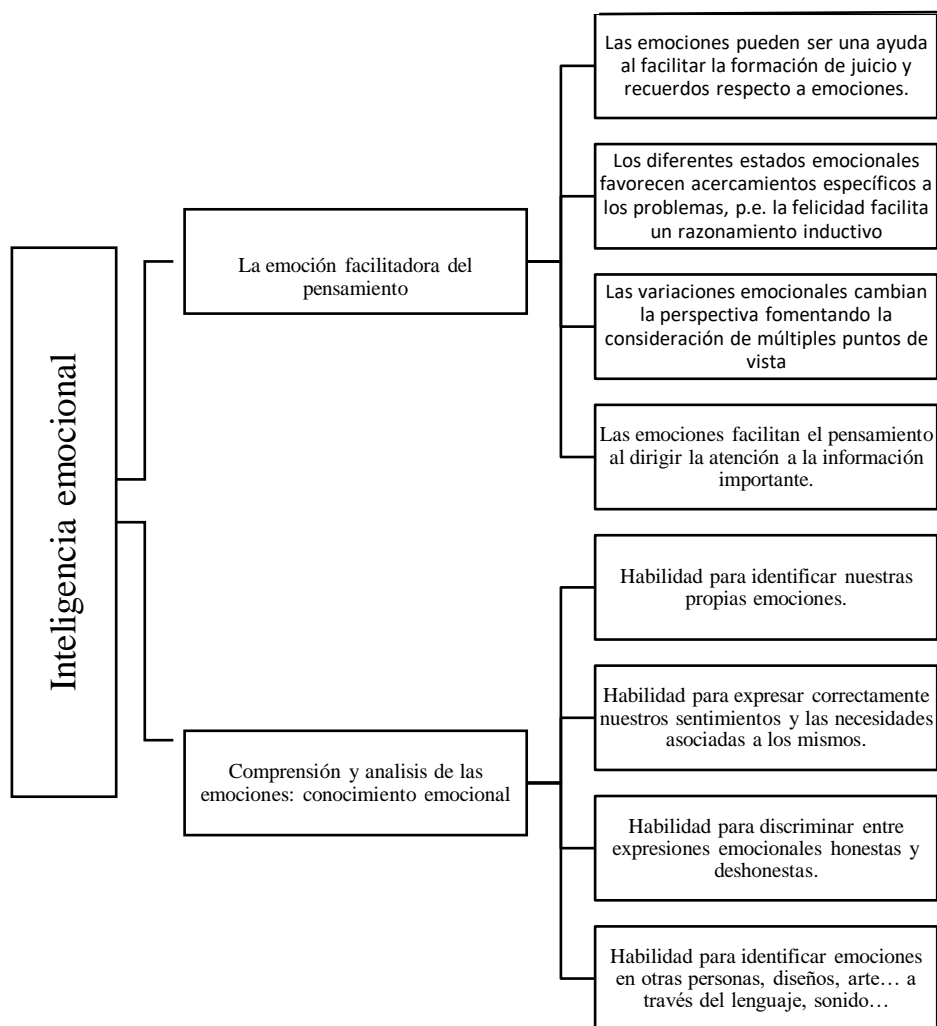


Figura 4. Continuación. Modelo IE, Mayer y Salovey (1997).

Nota: Extraído de Fernández-Berrocal y Extremera (2005).

Es necesario mencionar que tras el modelo de habilidades proporcionado por Mayer y Salovey (1997), podemos encontrar la adaptación española realizada por Extremera y Fernández-Berrocal (2005).

Esta adaptación española se ha empleado en distintos estudios empíricos, sobre estudiantes de distintos niveles de escolarización, y además, ha evidenciado su gran utilidad en ámbitos escolares y clínicos (Trigoso, 2013). Dicho modelo, denominado TMMS-24, se basa en el Trait Meta Mood-Scale (TMMS) de Salovey y Mayer, como comprobaremos más adelante en el siguiente capítulo: medidas de evaluación de la IE. Por tanto, el TMMS-24, se centra y estima tres componentes: percepción, comprensión y regulación. Tal y como indican Extremera y Fernández-Berrocal (2005), estas variables o componentes pueden definirse de este modo:

1. Percepción: habilidad de sentir y expresar sentimientos de manera adecuada.
2. Comprensión: capacidad de comprender los distintos estados emocionales.
3. Regulación: habilidad para regular estados emocionales de manera correcta.

2.3.2.3. Modelos mixtos

Como parte activa de los psicólogos seguidores de los modelos mixtos, encontramos a Goleman (1995) y Bar-On (1997). Estos modelos asumen distintas características de la personalidad, que se unen para alcanzar unas actitudes determinadas hacia un hecho o acontecimiento en el que el sujeto esté centrado, como son las habilidades o competencias socio-emocionales, los aspectos motivacionales y las distintas habilidades cognitivas. De esta forma, imperan dos visiones que destacan en relación a este aspecto; en primer lugar, el modelo de competencias emocionales de Goleman (1995), y en segundo lugar, el modelo de IE y social de Bar-On (1997).

- Modelo mixto de Goleman: modelo IE (1995), modelo CE (1999).

Fue a mediados de los años noventa cuando apareció la publicación de “Emotional Intelligence”, un libro escrito por Daniel Goleman. Por aquel entonces la figura de Goleman era conocida por ser un periodista destinado al ámbito científico, el cual escribió una “crónica sobre una nueva tendencia en el campo de la psicología, especialmente en la intersección entre la neurociencia⁸ y el estudio de las emociones” (Goleman, 2013, p.18).

En su libro, planteó una nueva concepción de IE, la cual se dirigía al mundo empresarial, introduciendo el “estudio de la IE, sus alcances y beneficios en el campo de la administración, (Goleman, 2000)” (citado en Trujillo y Rivas, 2005, p. 13), publicación que en muy poco tiempo ganaría gran relevancia, empezando a popularizarse los primeros artículos y libros sobre el tema en cuestión; en un primer momento en revistas de divulgación, y más tarde en revistas científicas.

Dichos estudios seguían la teoría aplicada en la actualidad, cuyo razonamiento es que el cerebro es la base de todo pensamiento, que inteligencia y emoción van

⁸ Neurociencia: El término neurociencia surgió a través de la *Society for Neuroscience*, (asociación de neurocientíficos profesionales), en 1970. “La revolución de la Neurociencia se inició cuando estos científicos se dieron cuenta de que la mejor esperanza para discernir el funcionamiento del cerebro necesitaba de un posicionamiento multidisciplinar” (Guillazo, Redolar, Soriano, Torras y Vale, 2007, p.13)

fuertemente unidas, teorías desarrolladas anteriormente por psicólogos importantes en el campo de la biología, como los de “LeDoux (1987, 2002), quien demuestra teórica y experimentalmente que la amígdala actúa como nexo entre el cerebro emocional y racional” (Trujillo y Rivas, 2005, p. 13).

Goleman (1995) define la IE a través de cinco habilidades:

- a. “Conocer / entender las propias emociones”. El pilar fundamental de la IE se basa en ser consciente de lo que uno siente, entender su significado y saber reconocer ese sentimiento en el momento que aparece. “Se ha tomado conciencia de que el estado emocional de una persona determina la forma en que percibe el mundo” (Esquivel, 2001, p.13). Si somos conscientes de aquello que sentimos y somos capaces de transformarlo o mantenerlo, tendemos a ser más alegres, estar más predispuestos y lograr ver las cosas que nos suceden como oportunidades para crecer.
- b. Manejar las emociones. La capacidad para saber controlar los propios sentimientos en el momento de su aparición, tener el poder y la conciencia de enfrentarse de un modo apropiado a ellos. “No hay ser humano que pueda vivir un solo día sin experimentar alguna emoción” (Esquivel, 2001. p. 10). Desde el momento que nos despertamos nos encontramos expuestos a sentir emociones: el miedo, la alegría, el enfado, la frustración... sentimientos que con el tiempo vamos aprendiendo a manejar y que forman parte de nuestro día a día.
- c. Motivarse a sí mismo – Automotivación. “Es necesario, pues, ayudar a que la persona reconozca también sus puntos fuertes y reafirme sus aspectos positivos. No cabe la menor duda de que una persona puede motivarse muchísimo más si cree en la posibilidad de cambiar” (Goleman, 1995, p. 164). Emoción y motivación están relacionadas “hemos considerado equivocadamente que el pensamiento y la emoción eran cosas distintas que podían separarse” (Esquivel, 2001. p. 12).
- d. Reconocer las emociones de los demás. Tener empatía, ser capaces de ponerse en el lugar del otro, entenderlo... y para eso es fundamental ser conscientes de nuestros propios sentimientos. Si no somos capaces de darnos cuenta de aquello que sentimos difícilmente podremos ser capaces de darnos cuenta de

las necesidades de otros.

- e. Manejo de las relaciones. La capacidad o habilidad para saber cómo manejar las emociones de los demás, aptitudes que a lo largo de la vida nos sirven para desenvolvernos mejor en la vida en sociedad.

Para Goleman, la IE se manifiesta en la forma que las personas interactúan con su entorno. “En este sentido las personas fuertemente inteligentes (..) tienen habilidades relacionadas con el control de los impulsos, la autoconciencia, la valoración adecuada de uno mismo, la adaptabilidad, la motivación (...) la empatía, (...) indispensables para una buena y creativa adaptación” (Salvador, 2010, p.18).

Tras la primera publicación realizada por Goleman en 1995, fue aumentando su implicación e investigación en el campo de la IE, retomando su anterior función como psicólogo, con la finalidad de proporcionar su propia visión en el estudio de las emociones, y la evolución al respecto. El modelo anteriormente expuesto por Goleman (1995), distingue y hace referencia a cinco habilidades. Dicho modelo evolucionará, y estas mismas habilidades serán divididas a su vez, en competencias personales y competencias sociales, como veremos más adelante.

A través de su segunda publicación, la práctica de la IE en 1999, Goleman, bosquejó un amplio marco de referencia que refleja el modo en que los principios fundamentales de la IE- la conciencia de uno mismo, la autogestión, la conciencia social y la capacidad para manejar las relaciones- se traducen al éxito en el mundo laboral. (Goleman, 2013, p.18)

Además, ofrece una nueva definición de IE, destinada al ámbito de las empresas, definiéndola como “una capacidad adquirida basada en la IE que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente” (Goleman, 1999, p. 20).

La cualidad que engloba las aportaciones realizadas por Goleman en 1999, tal y como indica Trigoso (2013), se encuentra en el crecimiento de un modelo de IE fundamentado en habilidades emocionales, perfilándose y manifestándose como una teoría del rendimiento, utilizando el nuevo concepto acuñado como competencias. Este nuevo concepto fue tomado por Goleman, a través de su mentor David McClelland (psicólogo de la universidad de Harvard). Bajo esta teoría, el mundo empresarial ha descubierto algunas claves fundamentales para el liderazgo, además de ser considerado como uno de los modelos más extendidos en nuestro país.

De este modo, entendemos que el primer modelo presentado por Goleman, en 1995, concibe que la IE “determina nuestra capacidad para aprender los rudimentos del autocontrol y similares, la CE se refiere al grado de dominio de esas habilidades de un modo que se refleje en el ámbito laboral” (Goleman, 2013, p. 19). Por otra parte, el modelo expresado en la práctica de la IE, en 1999, asume que las competencias emocionales se encuentran agrupadas en conjuntos, y a su vez, cada uno de estos conjuntos se basa en una capacidad inferior o menor de la IE. Capacidades, que atestiguan que son vitales, si se pretende aprender las competencias necesarias para alcanzar el éxito.

Goleman enfatiza que cada una de las habilidades prácticas de la IE, se encuentra subdividida en distintas competencias: las competencias personales (consciencia de uno mismo, autorregulación y motivación) y las competencias sociales (empatía y habilidades sociales), y a su vez, estas cinco habilidades o dimensiones forman parte de estas 25 competencias emocionales (De Souza, 2009). A continuación se refleja la relación y definición entre las 5 habilidades principales de IE y las 25 competencias, señaladas por Goleman (1999, p. 22), a partir de sus dos tipos de competencias:

1. Competencias personales: determinan la manera en que nos relacionamos con nosotros mismos.
 - a) Conciencia de uno mismo: la consciencia que tenemos sobre nuestros propios estados internos, intuición.
 - Conciencia emocional
 - Valoración de uno mismo
 - Confianza en uno mismo
 - b) Autorregulación: control de nuestros estados de ánimo, impulsos y recursos internos
 - Autocontrol
 - Confiabilidad
 - Adaptación
 - Integridad

- Innovación
- c) Motivación: las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.
- Iniciativa
 - Optimismo
 - Motivación de logro
 - Compromiso
2. Competencias sociales: determinan la forma en que nos relacionamos con los demás.
- a) Empatía: consciencia que tenemos de los sentimientos, preocupaciones y necesidades ajenas.
- Aprovechar la diversidad
 - Orientación al servicio
 - Comprensión de los demás
 - Desarrollo de los demás
 - Conciencia política
- b) Habilidades sociales: capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.
- Comunicación
 - Liderazgo
 - Crear vínculos
 - Trabajo en equipo
 - Influencia
 - Gestión de conflictos
 - Colaboración y cooperación
 - Trabajo en equipo

2. Inteligencia vs inteligencia emocional

Según los planteamientos posteriores realizados por Goleman en los años 1995, 1998 y 2000, e influenciados por la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la IE:

Tiene un componente intrapersonal y otro componente interpersonal. La IE intrapersonal comprende las capacidades para la identificación, la comprensión y el control de las emociones de uno mismo, que se manifiestan en la autoconciencia y el autocontrol. El componente interpersonal, comprende a su vez la capacidad de identificar y comprender las emociones de otras personas así como de poseer habilidades sociales. (Salvador, 2010, p.18)

Es necesario mencionar que desde que Goleman formuló su modelo de IE (1995), se han realizado múltiples revisiones de las competencias aportadas. Ya en el modelo de 1998, el autor propone una teoría de “desempeño organizacional basado en la IE donde cada dimensión se define con mayor amplitud. (...) en la actualidad integra la dimensión de la motivación dentro del campo de la autorregulación” (Pérez, 2012, p.40). En la siguiente tabla podemos comprobar la evolución de los tres modelos de IE aportados por Goleman.

Tabla 12

Comparación modelos de IE de Daniel Goleman

1995		1998		2000	
C. Personales	C. Sociales	C. Personales	C. Sociales	C. Personales	C. Sociales
1. Conocimiento de propias emociones	4. Reconocimiento de emociones ajenas	1. Conciencia de uno mismo	4. Empatía	1. Conciencia de uno mismo	3. Conciencia social
2. Capacidad para controlar las emociones	5. Control de las relaciones	2. Autorregulación	5. Habilidades sociales	2. Autogestión	4. Gestión de las relaciones
3. Capacidad de motivarse a sí mismo		3. Motivación			

Nota: adaptación de Pérez (2012, p.40).

➤ Modelo de IE y social de Bar-On

Tras los modelos planteados por Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995), surge el modelo esbozado por el Dr. Beuvan Bar-On (1997), psicólogo estadounidense, reconocido por ser el creador del tercer gran modelo de IE. “A este modelo se le

atribuye la autoría del término EQ (Coeficiente Emocional) por semejanza y complemento al término IQ (Coeficiente Intelectual)” (Trigoso, 2013, p. 46).

Bar-On ofrece un modelo de IE centrándose y preocupándose por el bienestar psicológico, en el cual se refiere a la IE “como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente” (García y Giménez, 2010, p. 45).

Entendemos que para Bar-On (1997), y según indica Said (2013), la inteligencia no cognitiva es un factor importante para determinar si influye o no, el bienestar general y salud emocional. El trabajo de Bar-On (1997), se encuentra influenciado y ampliado por los estudios pioneros realizados por Wechsler (1940, 1943), Doll (1935, 1953), Gardner (1983), Mayer y Salovey (1997) citados por Said (2013). No obstante, su modelo fue realizado de manera independiente a los planteamientos y propuestas teóricas de los investigadores indicados.

Además, Bar-On separó las capacidades emocionales en dos habilidades principales. Por un lado, diferenció las capacidades básicas “esenciales para la existencia de la IE, compuesta por la asertividad, la empatía, las relaciones sociales...” (López, 2008, p.37). Y por el otro, las capacidades facilitadoras, refiriéndose a capacidades como el optimismo, la independencia emocional y la responsabilidad social (Ver Tabla13).

Tabla 13

Síntesis del modelo de Bar-On

Factores	Habilidades medidas
Inteligencia intrapersonal	Autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, auto actualización e independencia
Inteligencia interpersonal	Empatía Relaciones interpersonales, responsabilidades sociales
Adaptación	Solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad
Gestión de estrés	Tolerancia al estrés Control de impulsos, sociales
Humor general	Felicidad, optimismo

Nota: adaptado de Trigoso (2013, p.48)

Bar-On (1997) realizó y propuso un inventario de coeficiente emocional, compuesto por “cinco componentes y quince factores, los cuales se caracterizan por ser habilidades no cognitivas y destrezas que se desarrollan a través del tiempo, que cambian durante la vida y pueden ser mejoradas mediante entrenamiento, programas

remediables y técnicas terapéuticas” (Said, 2013, p. 94). Estos quince componentes o factores conceptuales de IE, son calculados por las sub-escalas del ICE (Inventario Coeficiente Emocional) de Bar-On.

El primero de los cinco componentes del inventario o escala de coeficiente emocional realizado por Bar-On, es el “intrapersonal (CIA)”, señalado por primera vez por Gardner y su estudio relacionado con las inteligencias múltiples en 1983. Según Pérez (2012) y Said (2013), dicho componente recoge la habilidad del ser consciente y evalúa el yo interior, recogiendo a su vez los siguientes factores y los sub-componentes que componen dicho instrumento:

1. Comprensión emocional de sí mismo (CM): conocer aquello que estamos sintiendo y detectar el origen de dicho sentimiento.
2. Asertividad (AS): capacidad de expresar sentimientos sin hacer daño a los demás y defender opiniones de una manera no destructiva.
3. Autoconcepto (AC): capacidad de comprenderse, aceptarse y respetarse a sí mismo, reconociendo nuestras capacidades, así como, nuestras limitaciones.
4. Autorrealización (AR): capacidad de realizar aquello que pretendemos, podemos y que además, disfrutamos de hacerlo.
5. Independencia (IN): capacidad para autodirigirse, sentir seguridad en nuestras acciones y pensamientos, y mantener una independencia emocional a la hora de tomar decisiones.

El segundo componente es la escala “interpersonal (CIE)”. Destaca por ser un área que evidencia las habilidades y capacidades interpersonales. Este componente recoge sujetos responsables y honrados, y reúne los siguientes sub-componentes:

1. Empatía (EM): capacidad para entender y apreciar los sentimientos ajenos.
2. Relaciones interpersonales (RI): capacidad de establecer relaciones sociales de manera satisfactoria, definidas por mantener una actitud de proximidad e intimidad.
3. Responsabilidad Social (RS): capacidad para valorarse a uno mismo como una persona colaboradora, que asiste y se contempla como miembro activo y constructivo del grupo social.

El tercer componente consiste en la escala de “adaptabilidad (CAD)”. En esta área podemos observar el éxito de una persona para adecuarse a las demandas del entorno, resolviendo a su vez, y de manera efectiva aquellas situaciones problemáticas que se presenten. Se recogen los siguientes sub-componentes:

1. Solución de problemas (SP): capacidad para detectar y definir problemas, así como para generar y establecer soluciones positivas.
2. Prueba de realidad (PR): capacidad para evaluar la relación entre aquello que experimentamos o sentimos y lo que de verdad existe.
3. Flexibilidad (FL): capacidad para ajustar nuestras emociones, conductas o pensamientos, a contextos y circunstancias cambiantes.

El penúltimo componente hace referencia al “manejo del estrés (CME)”. Dicha escala evalúa la capacidad del sujeto para soportar la tensión y no perder el control. Recoge los siguientes sub-componentes:

1. Tolerancia al estrés (TE): capacidad de sobrellevar sucesos adversos, situaciones estresantes y fuertes emocionalmente, sin perder el control de la situación.
2. Control de los impulsos (CI): capacidad para resistirse ante los impulsos o tentaciones, y controlar nuestras emociones.

El último componente, la escala de “estado de ánimo general (CAG)”, mide la habilidad del sujeto para disfrutar de la vida, además de valorar la visión que se tiene de la misma y la capacidad de estar contento en general. Reune los siguientes sub-componentes:

1. Felicidad (FE): capacidad para sentirnos orgullosos de nosotros mismos, con nuestra vida, y hacia los demás, para disfrutar y mostrar emociones positivas.
2. Optimismo (OP): capacidad para mantener una actitud positiva ante la adversidad y sentimientos o emociones negativas.

Tras conocer los modelos explicativos planteados por los investigadores pioneros y con mayor relevancia en el campo de investigación y evaluación de la IE en la década de 1990, “se evidencia que el término de IE es un constructo psicológico controvertido” (Said, 2013, p. 96), puesto que siguen contemplándose representaciones

diferentes, realizadas por los distintos investigadores. Se erige como el desarrollo psicológico más reciente en el área de las emociones y, refiriéndose a la interacción apropiada entre emoción y cognición, permitiendo al sujeto un funcionamiento ajustado a su entorno, tal y como indican Salovey y Grewall (2005).

En conclusión, los modelos de IE sobre habilidad mental y mixta parten de dos bases diferentes de análisis. Por un lado podemos distinguir entre aquellos

basados en el procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas (como el de Salovey y Mayer, 1990); y otros denominados mixtos, basados en rasgos de personalidad (como los modelos de Bar-On [1997] o Goleman [1995]) (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Mestre, Palmero y Guil, 2004; Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007). (Said, 2013, p.94).

Se observa cómo en las últimas décadas se han presentado distintas y cuantiosas definiciones de dicho constructo, pero tal y como señalan Luminet, Menil y Mikolajczack (2006), todos comparten la misma idea de que las competencias emocionales siguen siendo un factor determinante para comprender y explicar el funcionamiento del sujeto en la totalidad de las áreas vitales.

A finales de la década de los 90 y tras la popularización y gran apogeo de este nuevo término, emergieron numerosos modelos explicativos de IE. Modelos aportados por distintos autores, que también son relevantes en el constructo y medida de dicha inteligencia, por lo que es necesario destacar y contemplar, el modelo de IE rasgo de Petrides y Furnham (2000), influenciado por las aproximaciones teóricas del modelo mixto, visto anteriormente, así como los modelos orientados y encaminados a la regulación emocional y ajuste psicológico, como el modelo aportado por Mayer y Salovey en 1997, convirtiéndose como el planteamiento científico con mayor apoyo empírico recibido; el Modelo de Afrontamiento de Stanton, Kirk, Camerón y Danoff-Burg (2000); y el modelo de regulación emocional de Gross y John (2003).

2.3.2.4. Modelo de rasgo Petrides y Furnham (2001)

El modelo de IE rasgo de Petrides y Furnham (2001) se encuentra fuertemente influenciado por los acercamientos teóricos del modelo mixto. Dicho modelo considera que la IE se contempla como una “constelación de emociones, percepciones y rasgos de

la personalidad, subrayando entre los últimos la empatía, la felicidad y el optimismo” (Zavala , Valadez y Vargas 2008, p. 324).

Petrides y Furnham (2001) advierten dos formas de evaluar la IE. En primer lugar, las escalas de auto-informe, y en segundo lugar, las escalas de máximo rendimiento, como comprobaremos más adelante en medidas de evaluación de la IE. “Petrides y Furnham (2001) distinguieron entre IE rasgo (o autoeficacia emocional) e IE capacidad (o capacidad emocional). Es importante comprender que la IE rasgo y la IE capacidad son dos constructos distintos” (Zavala et al., 2008, p. 80). Tal y como indica Pérez (2012), la IE rasgo puede ser medida por medio de cuestionarios o escalas de autoinformes. Por el contrario, cuando utilizamos las escalas o test de rendimiento, evaluaremos la IE como habilidad o capacidad.

Petrides y Furnham (2001) se definen por poseer una curiosa apreciación de los factores de IE rasgo. Su estudio se sustenta en una mezcla de los distintos modelos de IE presentes, así como sus factores comunes, eliminando aquellos con menor semblante. Los factores que presentan Petrides y Furnham (2001) son 15 y a su vez, se relacionan con la apreciación que tendría una persona con puntuaciones altas, y por tanto, positivas, en esta subescala.

En la siguiente tabla se muestran los 15 factores, comparando cada uno con la actitud que presentaría una persona con alto porcentaje, según Petrides, Pita y Kokkinaki (2007) y Pérez (2012).

Tabla 14

Factores Petrides y Furnham

Factor	Personas con una puntuación alta se ven:
Adaptabilidad	Con flexibilidad y voluntad para adaptarse a nuevas condiciones
Asertividad	Con carácter para defender sus propios derechos
Percepción emocional de uno mismo y de los demás	Ve con claridad los sentimientos propios y ajenos
Expresión emocional	Con capacidad para comunicar los sentimientos al resto de las personas
Gestión emocional de los demás	Con capacidad para comunicar los sentimientos propios y de los demás
Regulación emocional	Con capacidad para controlar las emociones
Baja impulsividad	Reflexivo y con capacidad para resistir a los impulsos

2. Inteligencia vs inteligencia emocional

Tabla 14. Continuación.

Factor	Personas con una puntuación alta se ven:
Habilidades de relación	Capacidad para mantener relaciones personales satisfactorias
Autoestima	Con éxito, con autoconfianza y automotivación Con pocas probabilidades de rendirse
Competencia social	Con capacidad para trabajar en equipo y altas habilidades sociales
Manejo de estrés	Con capacidad para ponerse en el lugar del otro
Felicidad rasgo	Contento y satisfecho con su vida
Optimismo rasgo	Seguro de sí mismo y pensando que la vida le sonríe

Nota: adaptado de Pérez (2012, p.43).

2.3.2.5. Modelos de regulación emocional y ajuste psicológico

En los últimos años, como hemos podido comprobar, son muchos los estudios y opiniones acerca del manejo de la emoción, y no de la emoción como concepto en sí misma. Esta línea de investigación tiene el objetivo de remarcar la escasa habilidad para ser capaces de “regular una emoción de manera que resulte saludable y facilite el ajuste a las demandas” (Pérez, 2012, p. 53). La curiosidad creciente sobre la regulación emocional ha propiciado el crecimiento y surgimiento de diversos modelos, en los que priman aspectos particulares de regulación emocional y ajuste o desajuste psicológico. Dichos modelos entienden la IE “como el conjunto de procesos automáticos y controlados dirigidos a modular las emociones que se tienen para producir una respuesta adaptativa a las demandas del entorno” (Pérez, 2012, p. 53).

Cuando hablamos de los modelos de regulación emocional y ajuste psicológico, resaltan e imperan tres teorías, y aunque sus planteamientos son muy diferenciados, sí que recogen aspectos de regulación emocional muy semejantes. En primer lugar, resaltamos el modelo de Mayer y Salovey (1997), erigiéndose como el planteamiento científico con mayor apoyo empírico recibido, además de poseer una fundamentación teórica, siendo ésta de las más extendidas, como hemos podido comprobar en la evolución de la IE, anteriormente mencionada, y comprobaremos más adelante en el capítulo de medidas de evaluación de la IE. En segundo lugar, aparece el modelo de Afrontamiento de Stanton, Kirk, Camerón y Danoff-Burg (2000); y por último y en tercer lugar, el modelo regulación del Afecto de Gross y John (2003).

2.3.2.6. Modelo de Afrontamiento de Stanton, Kirk, Camerón y Danoff-Burg (2000)

Otro de los modelos teóricos de regulación emocional y ajuste psicológico que presentamos es el modelo de Afrontamiento de Stanton, Kirk, Camerón y Danoff-Burg (2000). Estos autores formulan “el afrontamiento centrado en la emoción como una forma de regulación adaptativa, basándose a su vez en el modelo de estrés de Lazarus y Folkman (1984)” (citado en Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006, p.156). Tras la revisión e investigación de estos modelos, los autores desarrollaron la escala de Afrontamiento Emocional (EAC), con la finalidad de medir el afrontamiento a través del conocimiento, comprensión y expresión de emociones, en el que la emoción se contempla como el pilar básico de dicho modelo.

Dicha escala se compone por dos factores: por un lado, el procesamiento emocional, y por el otro, la expresión emocional. El primer factor alude a la intención por comprender los sentimientos, conocerlos, así como la de explorar sus significados. El segundo factor hace referencia a las intenciones que tiene el sujeto por intentar expresar de manera verbal y no verbal, cualquier experiencia emocional (Branstetter et al., 2002).

2.3.2.7. Modelo de regulación emocional de Gross y John (2003)

El tercer modelo que proponemos centrado en la regulación del afecto, se centra en la visión teórica de Gross y John (2003), conocida como modelo de regulación emocional. Estos autores indican que en su modelo se pueden distinguir otras formas de regulación emocional, como “el afrontamiento y las defensas psicológicas. (...)”, que se centran en las estrategias de regulación emocional, clasificándolas en función del momento en el que se ponen en funcionamiento dentro del proceso emocional” (Cabello et al., 2006, p. 157). Se esbozan dos tipos de estrategias:

1. El precedente enfoque a la emoción, entendiendo éste como un proceso cognitivo, en el que se formularía una nueva explicación de la situación.
2. Enfoque encaminado a la respuesta emocional, entendiéndolo como un proceso de manejo de las emociones ya existentes, según Gross (1998) y citado por Cabello et al. (2006).

Por tanto, la escala de regulación emocional (ERQ), propuesta por Gross y John (2003), y definido por Cabello et al. (2006), recoge estos dos factores: el enfoque previo

a la emoción, es decir, el cambio cognitivo, a través de la reevaluación cognitiva, con la finalidad de transformar el impacto emocional. Y en segundo lugar, el enfoque encaminado a la respuesta emocional, con la pretensión de alcanzar la regulación o anulación de las conductas de expresión emocional.

Según Cabello et al. (2006), el modelo de afrontamiento de Stanton, Kirk, Camerón y Danoff-Burg (2000), influenciado y basado en las aportaciones de Lazarus y Folkman (1984), y Stanton, Parsa y Austenfeld (2002) se centra en la regulación de una emoción estimulada por una causa en concreto, mientras que los modelos teóricos basados en la regulación del afecto como el aportado por Gross y John (2003), y otros seguidores de esta teoría, como Ciarrochi y Forjas, (2002); Larse (2000), prioriza aspectos relacionados con la regulación del estado de ánimo.

2.3.2.8. Otros modelos

Como hemos podido observar, son muchas las investigaciones sobre el constructo de IE realizadas por los distintos autores a lo largo de los últimos años.

Y aunque los modelos presentados anteriormente, así como sus autores, son los más representativos, y en los que vamos a basar nuestras mediciones, es necesario conocer otros planteamientos suscitados tras el interés por el estudio de dicha habilidad.

Según indican Furnham, Pérez-González y Petrides (2005), en la mayoría de los casos, estos modelos no poseían evidencia empírica y del mismo modo, sus estudios empíricos realizados, no se sustentaban con ninguna fundamentación teórica. Por ello, haremos una breve síntesis de estos planteamientos, siguiendo la clasificación realizada por García y Giménez (2010); Pérez (2012); con la finalidad de ampliar y resaltar un poco más “el sentido popular y divulgativo del constructo de IE” (García y Giménez, 2010, p.47).

- Modelo de los Cuatro Pilares de Cooper y Sawaf (1997).

Siguiendo a García y Giménez (2010) podemos indicar que éste es un modelo enfocado al ámbito organizacional de la empresa. Los pilares que conforman la IE emocional según el modelo de Cooper y Sawaf (1997) son cuatro, por ello, este modelo es conocido como el de los “cuatro pilares”. Dicho modelo entiende la IE a través de estos cuatro soportes básicos:

1. Alfabetización emocional: capacidades como la honradez emocional, intuición, responsabilidad, feedback.. se sustentan como la base de la eficacia y aplomo personal.
2. Agilidad emocional: capacidad para escuchar, ser flexible a los cambios, asumir conflictos y solucionarlos con el máximo apoyo y alegría posible.
3. Profundidad emocional: habilidad para armonizar la vida con el trabajo.
4. Alquimia emocional: capacidad para aprender a pesar de tener problemas y sentir presiones.

Es un modelo conocido por su gran influencia en el ámbito empresarial, puesto que ha sido capaz de adaptar la visión de la IE y relacionarla en dicho ámbito.

➤ Modelo de Bocardo, Sasia y Fontenla (1999).

García y Giménez (2010) consideran que este modelo es relevante por la principal aportación de los autores, que se fundamenta en la capacidad de diferenciar entre IE e Inteligencia Interpersonal. Bocardo, Sasia y Fontenla (1999), plantean cinco áreas en total:

1. Autoconocimiento emocional: habilidad para reconocer los sentimientos.
2. Control emocional: capacidad para relacionar y adaptar las emociones a cualquier situación.
3. Automotivación: habilidad de dirigir los sentimientos para alcanzar un objetivo.
4. Reconocimiento de las emociones ajenas: capacidad que cimienta el autoconocimiento personal.
5. Habilidad para las relaciones interpersonales: capacidad para originar emociones en las demás personas.

Los autores plantean que como parte de la IE, encontramos las siguientes habilidades: el autoconocimiento personal, el control emocional y la automotivación. Por otro lado, y atendiendo a la noción de inteligencia Interpersonal, encontramos: la habilidad de reconocer las capacidades ajenas y las habilidades interpersonales.

➤ El modelo de Martineaud y Engelhartn (1996).

Estos autores enfocan su estudio en “la evaluación de la IE, empleando unos cuestionarios referidos a diferentes ámbitos” (García y Giménez, 2010, p.48). Dichos ámbitos son, a su vez, integrados como elementos de la IE. Según indican García y Giménez (2010), el modelo aportado por Martineaud y Engelhartn, en el año 1996, despunta por introducir factores exógenos, es decir, externos para el sujeto evaluado. Estos componentes son:

- “El conocimiento de uno mismo
- Gestión del humor
- Motivación de uno mismo
- Control del impulso
- Apertura a los demás: empatía” (Ruíz, 2010, p. 60).

➤ Modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999).

Los siguientes autores fundamentan su modelo a través de su libro titulado “Trate a sus hijos como le gustaría que le tratarasen los demás”, escrito en 1999. En él se plantea “la educación con IE, dirigido a los padres, parten de una regla, que llaman de oro de 24 quilates para forjar autodisciplina, responsabilidad y salud emocional” (Ontoria, Gómez, Molina, Luque, 2006, p.44).

Los cinco principios de esta regla se sustentan, tal y como señalan Elías, Friedlander y Tobías (1999), en :

- Ser consciente de los propios sentimientos y de los de los demás.
- Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
- Hacer frente de manera positiva a los impulsos emocionales y de conducta y regularlos.
- Plantear objetivos positivos y trazar planes para lograrlos.
- Utilizar dotes sociales para manejar relaciones.

➤ El modelo de Rovira (1998).

El modelo planteado por Rovira en 1998 resalta por ser el primer autor “que ofrece subdimensiones del concepto para su medición, lo que puede mejorar los ítems

del concepto de IE” (García y Giménez 2010, p.49). En su modelo, Rovira incluye 12 dimensiones o características en relación a las habilidades que componen la IE, recogidas por García y Giménez (2010, p. 48).

1. Actitud positiva:
 - Valorar más los aspectos positivos que los negativos
 - Resaltar más los aciertos que los errores
 - Emplear frecuentemente el elogio sincero
 - Ser conscientes de las propias limitaciones y de la de los demás
2. Reconocer los propios sentimientos y emociones:
 - Reconocer los propios sentimientos y emociones
3. Capacidad para expresar sentimientos y emociones:
 - Expresar sentimientos y emociones a través de algún medio apropiado
4. Capacidad para controlar sentimientos y emociones:
 - Tolerancia a la frustración
5. Motivación, ilusión, interés:
 - Suscitar interés e ilusión por algo o alguien
6. Autoestima:
 - Sentimientos positivos hacia uno mismo
 - Confiar en las propias posibilidades para enfrentarse a retos
7. Saber dar y recibir:
 - Ser generoso
 - Dar y recibir valores personales: compañía, escucha y/o atención
8. Tener valores alternativos:
 - Dar sentido a la vida
9. Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones:
 - Capacidad para superarse en situaciones difíciles
10. Ser capaz de integrar polaridades:

- Integrar lo cognitivo y lo emocional Saber esperar

11. Empatía:

- Captar las emociones de otro individuo, a través del lenguaje corporal

12. Ser capaz de tomar decisiones adecuadas:

- Integrar lo racional y lo emocional.

➤ Modelo de Vallés y Vallés (1999).

Este autor contempla un gran conjunto de capacidades que componen la IE. Estas habilidades son enumeradas en diferentes aspectos o capacidades, como: la automotivación, la tolerancia a la frustración, el conocimiento de uno mismo, conocer a los demás, etc. Vallés y Valles (1999), compone su modelo, a modo de revisión bibliográfica, incluyendo las características de los modelos anteriores existentes. Aunque tal y como afirman García y Giménez (2010), se evidencia una falta de concreción en su diseño, a pesar de estar completo en sí mismo.

➤ Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional

Este modelo se centra en los procesos de autorregulación emocional de la persona, con el fin de afrontar las emociones de manera inteligente. Bonano (2001), propone que los seres humanos poseemos “un grado de IE, que se ha de autorregular para su eficiencia” (García y Giménez, 2010, p.50). Para ello y tal como indica García y Giménez (2010), Bonano nos da a conocer tres tipos de actividad autorregulatoria:

- Regulación de Control: conductas automáticas o instrumentales, destinadas a la inmediata regulación de las respuestas emocionales.
- Regulación Anticipatoria: capacidad de anticiparnos a los retos que pueden presentarse en un futuro.
- Regulación Exploratoria: obtención de “nuevas habilidades o recursos para mantener nuestra homeostasis emocional”

➤ Modelo Autorregulatorio de las experiencias emocionales.

Este modelo es aportado por Higgins, Grant y Shah en 1999. En él los autores también pretenden fundamentar la autorregulación emocional, coincidiendo en la aportación realizada por Bonano. Aunque se contempla como un modelo continuo del expuesto anteriormente, es necesario destacar que en el modelo de Higgins, Grant, Shah

(1999) se matizan distintos procesos como la planificación emocional, pero además incluyen los siguientes:

- Anticipación regulatoria: anticiparse al placer o malestar futuro.
- Referencia regulatoria: adoptar un punto de referencia positivo o negativo ante una situación idéntica.
- Enfoque regulatorio: “estados finales deseados: aspiraciones y autorrealizaciones (promoción) contra responsabilidades y seguridades (prevención)” (García y Giménez, 2010, p.50).

➤ Modelo de procesos de Barret y Gross (2001).

Tal y como indican García y Giménez (2010), en 2001, autores como Barret y Gross, recogen el modelo realizado anteriormente por Higgins et al. (1999), componiendo nuevos procesos y completándolo a su vez, por los modelos anteriores. Los procesos que incluyen Barret y Gross (2001), son los siguientes:

- Selección de la situación: aproximarse o evitar algunas personas, objetos o lugares, con el fin de influenciar los propios sentimientos.
- Modificación de la situación: ser capaz de adaptarnos para modificar el impacto emocional.
- Despliegue atencional: elegir en qué parte de la situación prestamos atención.
- Cambio cognitivo: elegir posibles significados ante una situación.
- Modulación de la respuesta: influenciar las tendencias de acción.

Como se ha nombrado en la introducción de este apartado, estos nueve modelos no han logrado alcanzar un alto nivel de aceptación conceptual en la comunidad científica. Esto se debe, en gran medida, a la inexistencia de técnicas satisfactorias, objetivas y fiables, para la medición de los distintos constructos sobre la IE.

Por lo tanto, tal y como se comprueba, el modelo de evaluación para la CS centrará su evaluación en recoger información sobre el rendimiento académico de los alumnos/as, además del desarrollo personal y social del centro y de los docentes, etc, con el fin de obtener resultados y cambiar el modelo educativo hacia un modelo que dirija a una sociedad equilibrada cohesionada y con igualdad de oportunidades para

todos los miembros. Hemos podido comprender que para ello es necesario definir el constructo de CE, con el objetivo de poder desarrollar instrumentos de evaluación que nos permitan recoger información sobre el nivel de CE de nuestro alumnado, además de ser un constructo que forma parte del modelo de evaluación de CS que se exhibe como el motor de cambio y elemento a tener en cuenta para el cambio social hacia una sociedad cohesionada.

Por ello, el constructo de CE se centrará en el conjunto de conocimientos aportados por la educación emocional, es decir, las capacidades, habilidades, y actitudes necesarias para que las personas puedan comprender, expresar y regular sus conductas dando una respuestas emocionales adaptativas y no programadas.

Así pues, ha quedado confirmado que no podemos mirar el éxito de una persona a través y sólo a través del desempeño cognitivo. Esta afirmación nos ayuda a comprender que las evaluaciones en este sentido son evaluaciones que no garantizan el éxito en los cambios que se propongan las instituciones políticas, ni términos correspondientes a la cohesión, equidad, etc.. en definitiva, términos que forman parte de la calidad educativa.

De hecho, queda demostrado que las políticas educativas de los últimos años no han sido del todo eficaces, ya que han generado mayores desigualdades sociales. Por lo tanto, los modelos educativos y los modelos de evaluación de los sistemas educativos deben contemplar el desempeño cognitivo, además del desarrollo socio- afectivo de todos los miembros de la institución.

La metodología seguida para el diseño del instrumento de CE que presentamos en este trabajo, parte en un primer momento por definir el constructo teórico, diferenciando los términos IE, EE y CE, para posteriormente conocer los instrumentos de evaluación de IE y CE no como una prueba diagnóstica, sino como un instrumento de recogida de información para la evaluación de sistemas educativos en cuanto a la CE.

En conclusión, los modelos de IE sobre habilidad mental y mixta parten de dos bases distintas de análisis. Por un lado y como señala Said (2013) podemos distinguir entre aquellos modelos apoyados en el procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas, como el de Salovey y Mayer (1990), y por otro lado, aquellos modelos denominados mixtos, basados en rasgos de personalidad, como los modelos de Bar-On (1997) y/o Goleman (1995).

Podemos contemplar cómo en las últimas décadas se han presentado distintas y cuantiosas definiciones de dicho constructo, pero tal y como señalan Luminet et al. (2006), todos comparten la misma idea de que las competencias emocionales siguen siendo un factor determinante para comprender y explicar el funcionamiento del sujeto en la totalidad de las áreas vitales y ``estas competencias pueden resultar de enorme utilidad cuando se enfrenta a una amplia variedad de situaciones cotidianas (Humphrey, 2010; Saarni, 2000)'' (citado en Pérez- Escoda, Filella y Soldevila 2012, p. 1186.).

Capítulo 3. La evaluación de la IE y CE y su influencia en el diseño del instrumento

A lo largo de este capítulo vamos a describir las distintas herramientas de evaluación que disponemos para conocer la IE del alumnado y su CE, las habilidades que se evalúan y la edad de aplicación de dichos instrumentos.

Recopilamos en este capítulo las últimas y más recientes investigaciones en el ámbito de la IE y CE, describiremos cómo se diseñan los instrumentos de contexto para la evaluación de sistemas educativos y presentaremos el instrumento diseñado para validar la CE de los alumnos españoles en edades comprendidas entre los 9 y 17 años.

3.1. Evaluación de la IE y CE

Tal y como se ha comentado anteriormente, el modelo de evaluación de la CS se centrará en recoger información tanto del rendimiento académico de los alumnos/as, como de otras variables contextuales de su desarrollo personal y social. Los agentes a partir de los cuales se obtenga la información será el profesorado, el alumnado y las familias con el fin de obtener información que pueda ser útil para promover el cambio del modelo educativo y por lo tanto el cambio del modelo social hacia una sociedad cohesionada y de igualdad de oportunidades para todos los miembros. Por ello, es necesario definir el constructo de CE con el objetivo de poder desarrollar instrumentos que nos permitan recoger información sobre dicha competencia en nuestro alumnado.

Entendemos que el constructo de CE se centrará en el conjunto de conocimientos aportados por la educación emocional, las capacidades, las habilidades y las actitudes necesarias para que las personas puedan comprender, expresar y regular sus conductas, dando unas respuestas emocionales adaptativas y no programadas. Es por ello, por lo que el éxito de una persona no dependerá únicamente de su desarrollo cognitivo sino también del emocional.

De hecho, queda demostrado que las políticas educativas de los últimos años, las cuales dan más valor al desempeño cognitivo, no han sido del todo eficaces y han generado mayores desigualdades sociales, impidiendo así, que se consigan los objetivos marcados para la transformación social, económica y educativa.

Cabe recordar que a nivel mundial en políticas sociales, económicas y educativas, se han tenido que ir redefiniendo objetivos, ya que no los podían cumplir llegada la fecha establecida, un ejemplo son, los objetivos marcados en la Cumbre de Lisboa 2000 sobre educación y CS, los cuales, nunca llegaron a cumplirse en el 2010 y en 2011 fueron nuevamente redefinidos y retrasados su consecución hasta el 2020.

Murillo y Duk (2017), nos dan a conocer la Agenda 2030, en esta agenda quedan marcados de nuevo desde 2015 los nuevos objetivos a conseguir, buscando tras la consecución de estos objetivos un mundo más cohesionado, mayor equidad y calidad educativa.

Por lo tanto, los modelos educativos y los modelos de evaluación de los sistemas educativos deben contemplar ambos desarrollos: el cognitivo y el socio-afectivo de todos los miembros de la institución.

La metodología para realizar evaluaciones del sistema educativo requiere una correcta definición del constructo objeto de estudio. Por nuestra parte una vez estudiado el constructo, diferenciando los términos entre IE, educación emocional y CE, y el análisis de los ítems usados en las pruebas diagnósticas en IE y los instrumentos de CE del grupo GROPE, procedemos a construir el instrumento de CE para la evaluación dentro del modelo de CS.

Los modelos de IE sobre habilidad mental y mixta parten de dos bases diferentes de análisis. Por un lado, se puede distinguir entre aquellos,

basados en el procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas (como el de Mayer y Salovey, 1990), y otros denominados mixtos, basados en rasgos de personalidad (como los modelos de Bar-On [1997] o Goleman [1995]) (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Mestre, Palmero y Guil, 2004; Repetto, Pena, Mudarra y Urbarri, 2007) (citado en Said, 2013, p.94).

En las últimas décadas se han presentado distintas y cuantiosas definiciones de dicho constructo, pero tal y como señalan Luminet et al. (2006), todos coinciden en que las competencias emocionales siguen siendo un factor determinante para comprender y explicar el funcionamiento de la persona a lo largo de toda su vida.

Tras contemplar el desarrollo de los distintos modelos teóricos que se han aportado, tras apreciar la necesidad de evaluar las distintas dimensiones que engloban el

constructo de IE, se observa, tal y como indican Extremera y Fernández-Berrocal (2014), distintas formas de elaboración y aproximación a los distintos enfoques de medida.

Tal como indica la literatura consultada es necesario realizar “una evaluación que nos permita conocer en qué aspectos debemos mejorar. Un paso previo consiste en la obtención de medidas de este constructo mediante la construcción de instrumentos de evaluación adecuados” (González, Peñalver y Bresó, 2011, p.703). Para ello, se parte de la cuestión que implica preguntarse cuál es la manera de mejorar las competencias emocionales.

Antes de hacer un breve recorrido histórico sobre la evaluación de la IE en los últimos 15 años, es necesario recordar y partir de la afirmación realizada por Daniel Goleman en 1995, en la que atestiguó que “a diferencia de lo que ocurre con los test habituales de CI, no existe ni jamás podrá existir un solo test de papel y lápiz capaz de determinar el grado de IE” (Goleman, 2013, p.91).

En la actualidad y después de la afirmación de dicho psicólogo, los resultados obtenidos en las distintas investigaciones demuestran que aunque es un paso lento, y nos situamos en una fase muy prematura del desarrollo de estos instrumentos, “se están dando pasos notables en la mejora y perfeccionamiento de los sistemas de evaluación de la IE, desarrollando distintos acercamientos” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2014, p.99).

Además, los autores señalan una mejora y sofisticación de los instrumentos emergentes que estudian cuáles son los rasgos de un sujeto emocionalmente competente, como comprobaremos más adelante.

Es necesario valorar que los primeros acercamientos destinados a la evaluación de la IE, eran examinados con incredulidad y desconfianza, recibiendo duras y persistentes críticas, como podemos observar a través de la afirmación de Goleman realizada en 1995. Autores como Geher, 2004; Matthews, Zeidner y Roberts, 2002; Murphy y Allen, 2006; recogidos por Extremera y Fernández-Berrocal (2014), advierten que dicha visión continúa persistiendo debido a la insuficiente fuerza psicométrica hallada en algunos instrumentos; la escasa coherencia o similitud asociada entre las medidas desplegadas y el modelo teórico de salida o expuesto y las dificultades encontradas para comprobar y verificar “la validez incremental y predictiva de las

medidas respecto a otros constructos clásicos conocidos (por ejemplo, personalidad, inteligencia...)” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2014, p.100).

La evaluación de la IE continúa presentándose como un constructo en constante crecimiento, en el que actualmente sigue validándose y siendo rebatido mediante las investigaciones realizadas y continuadas en la actualidad.

Tras esta afirmación, nos encontramos con dos posturas totalmente contrarias, la primera aboga que la inconformidad dispuesta por parte de los profesionales para elegir cuál es el método de evaluación idóneo, se refleja en la falta de coherencia teórica, siendo ésta, un claro indicio de debilidad conceptual y señal de escaso rigor científico. Los autores indican que la falta de un acuerdo consensuado puede ser debida o explicada por la gran cantidad de modelos existentes, los cuales dificultan la formalización de una definición compartida y consensuada sobre el concepto y sus dimensiones.

La segunda postura incluye a aquellos defensores que enfatizan el gran avance teórico que supone esta nueva área, valorando y reforzando el esfuerzo experimental y metódico que comporta la creación de un ámbito científico de estudio. Ello recuerda a los primeros estudios de la inteligencia clásica, contemplados en el siglo XX, y citados a lo largo del primer capítulo del presente trabajo, y refiriéndonos de manera concreta a los estudios de corte psicométrico.

3.1.1. Herramientas de evaluación de IE en el ámbito educativo.

Tras un extenso y riguroso estudio y revisión de los distintos instrumentos de medida de la IE, realizado por autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2006); Extremera et al. (2004) y Pérez-González, Petrides y Furnham (2005, 2007), entre otros, destacan tres métodos y/o técnicas en la medición de la IE en el ámbito educativo.

Entendemos la existencia de varios métodos a causa de la heterogeneidad, y por ello existirán diferentes formas de identificación, asimilación y control de situaciones, relacionadas con los resultados que mostraran los métodos de evaluación seleccionados.

Además, autores como Bisquerra (2009) y Valles y Valles (2003), citados por Fraile (2014), aluden a la dificultad que presenta medir la inteligencia de una manera general, haciendo especial hincapié en la relación que guarda de manera directa con la evaluación de la IE.

En este caso, estos autores advierten, desde su punto de vista, que la dificultad presente en la evaluación de la IE es causada por la inconformidad y el desacuerdo vigente por parte de los investigadores para aplicar un único constructo teórico para referirse a la IE.

El primer grupo al que hacemos referencia, tal y como señalan Extremera y Fernández-Berrocal, (2016, 2003), consta de los instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y auto-informes cumplimentados por el propio alumno; el segundo grupo, recoge medidas de evaluación de observadores externos establecidos en cuestionarios completados por compañeros o por el mismo docente; y por último, nos referiremos al tercer grupo el cual hace referencia a las medidas de habilidad o de ejecución de la IE, entendiendo éstas como aquellas tareas referidas a aquello que el alumno debe ser capaz de solucionar individualmente.

3.1.1.1. Medidas de auto-informe: cuestionarios y auto-informes cumplimentados por el propio alumno.

González et al. (2011) encuentran los primeros acercamientos a la evaluación de la IE, a través de medidas de auto-informe, fundamentadas a través de cuestionarios, auto-informes, escalas, inventarios..., siendo éstos los primeros instrumentos de evaluación más clásicos, con mayor aplicación y tradición psicológica en este campo

Estos instrumentos nacen tras la necesidad de medir “la percepción de la persona sobre sus propias capacidades emocionales intra e interpersonales. (...) y sin duda, ha sido la más prospera y la que más herramientas ha generado entre todos los métodos evaluativos” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2014, p. 103). Una de estas razones es su fácil administración y la rapidez de respuesta en las puntuaciones desarrolladas con la finalidad de evaluar las habilidades de la IE.

Un gran conjunto de estas medidas parte de la conceptualización de la IE como un “conjunto de habilidades emocionales básicas para el procesamiento de la información de las emociones incluyendo dimensiones fundamentales tales como la percepción, la comprensión y la regulación emocional” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2014, p. 106).

En el año 1995, Peter Salovey y su grupo de investigación, desarrollaron una medida denominada Trait Meta-Mood Scale (TMMS), tenía la finalidad de “recoger los

aspectos de IE intrapersonal de las personas, en concreto sus habilidades para atender, discriminar y reparar los propios estados emocionales” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p. 74).

El instrumento Trait Meta-Mood Scale (TMMS) es:

una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que, en su versión extensa, evalúa, a través de 48 ítems, las diferencias individuales en las destrezas con las que los individuos son conscientes de sus propias emociones así como su capacidad para regularlas (Martinez, Piqueras y Ramos, 2010, p. 865).

El TMMS-48 incluye tres dimensiones esenciales de la IE: “atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones” (Martinez et al., 2010, p. 865). Es importante señalar que Salovey et al. indican que la versión TMMS, en su versión reducida de 30 ítems, es la más recomendada, puesto que se mantienen los tres factores clave del TMMS-48, pero se han suprimido los enunciados que presentaban una menor consistencia interna.

Generalmente, en este primer grupo, los cuestionarios evalúan el nivel de IE por medio de “una serie de ítems, en escala tipo Likert, con varias opciones de respuestas” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 62). Dichos ítems se conforman por enunciados verbales cortos con opciones de respuesta desde nunca (1) a muy frecuentemente (5). Este indicador se denomina “índice de IE percibida o autoinformada” (Sánchez y Hume, 2004, p. 14). Con esta información y de manera subjetiva, podemos realizar una valoración sobre determinadas competencias emocionales presentes de manera personal.

La revisión de la bibliografía existente Fernandes y Rego (2005) Extremera y Fernández-Berrocal, (2004) Pena y Repetto (2008) y Trigos (2013), entre otros, muestra que la “TMMS-48 es una operacionalización razonable de los aspectos fundamentales de la IE desde una perspectiva intrapersonal” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 216).

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) tras la revisión realizada por Davies, Stankov y Roberts, (1998), sobre la viabilidad de las medidas objetivas y de autoinforme en la IE, se pudo mostrar el buen resultado de las escalas del TMMS-48, reflejando una mejora en las propiedades psicométricas.

En nuestro país, se hace uso de la adaptación española realizada por Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos, en 2004. Esta adaptación consiste en otra versión reducida y cambiada del TMMS-48, denominada TMMS-24. El TMMS-24, mantiene la estructura original empleada en el TMMS-48, “y a través de 24 ítems, evalúa tres dimensiones (8 ítems por factor): Atención a los sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p.74).

Actualmente y tal como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2005) esta herramienta de medición sigue considerándose la más utilizada para la investigación educativa y psicológica en España y gran parte de Latinoamérica. A continuación se ofrece un ejemplo de valoración (Ítems) de la IE empleando dicho método de evaluación (TMMS) según Fernández-Berrocal y Extremera (2005).

Tabla 15

Ejemplo de escala

TIMMS					
Instrucciones: Encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que cree que se produce cada una de ellas, marcando con una X en la casilla correspondiente					
	1	2	3	4	5
	Nunca	Raramente	Algunas veces	Con bastante frecuencia	Muy frecuente
1	Normalmente, conozco mis sentimientos sobre las personas				1-2-3-4-5
2	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal				1-2-3-4-5
3	Presto mucha atención a cómo me siento				1-2-3-4-5

Nota: adaptación de Fernández-Berrocal y Extremera, (2005, p. 75.)

De igual modo, es necesario destacar otros instrumentos destinados a la evaluación de la IE como son:

El Schutte Self Report Inventory (SSRI; Shutte, et al., 1998; adaptación al castellano por Chico, 1999), el Emotional Quotient Inventory de Bar-On (EQ-i, Bar-On, 1997; adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá), el Emotional Competence Inventory (ECI, Boyatzis, Goleman y Rhee, 2001 adaptado al castellano por Pérez, 2003), entre otros. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a, p. 62)

A continuación, y de manera esquematizada, se expresan las características con mayor relevancia en cada una de los medidas de evaluación citadas, tal y como indican Extremera y Fernández-Berrocal (2014) y Ugarriza (2001).

- Schutte Self Report Inventory:

3. La evaluación de la IE y CE y su influencia en el diseño del instrumento

Tabla 16

Schutte Self Report Inventory

Schutte Self Report Inventory (SSRI)	
Datos publicados	Schutte, N.S.; Malouff, J.M.; Hall, L.E.; Haggerty, D.; Cooper, J.T.; Golden, C. y Dornheim, L (1998) Development and validation of a measure of emotional intelligence
Adaptación al castellano	Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de IE
Tipo de evaluación	Medida de auto-informe compuesta por 33 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos
Objetivos	Evaluación de la IE
Áreas evaluadas	Estudio original de Schutte et al. (1998) halló un único factor general*
Población	16 años en adelante
Tiempo de administración	15 minutos aproximadamente

Nota: adaptada de Extremera y Fernández-Berrocal, (2014, p. 105.)

- Emotional Quotient Inventory de Bar-On.

Tabla 17

Bar-On Emotional Quotient Inventory

Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)	
Datos de publicación	Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems. Emotional intelligence.
Adaptación al castellano	Contacto con la Web: www.mhs.com
Tipo de evaluación	Medida de auto-informe compuesta por 133 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos
Objetivos	Evaluación de la IE y social de forma amplia
Áreas evaluadas	Se compone por 5 factores de orden superior: inteligencia intrapersonal, interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general. Repartidas en 15 escalas secundarias
Población	16 años en adelante
Tiempo de administración	20-30 minutos aproximadamente

Nota: adaptada de Extremera y Fernández-Berrocal,(2014, p. 111) y Ugarriza (2001)

- Emotional Competence Inventory (ECI, Boyatzis, Goleman y Rhee, 2001 adaptado al castellano por Pérez, 2003).

Tabla 18

Emotional Competence Inventory

Emotional Competence Inventory (ECI)	
Datos de publicación	Boyatzis, R.E. y Burckle, M. (1999). Psychometric properties of the ECI: Technical Note. Boston: Thay Hay/McBer Group.
Adaptación al castellano	Contacto con la distribuidora HayGROP
Tipo de evaluación	Medida de auto-informe compuesta por 110 ítems con una escala tipo Likert de 6 puntos
Objetivos	Evaluación de la IE y social de forma amplia
Áreas evaluadas	Se miden cuatro dimensiones: Autoconciencia, automanejo, conciencia social y manejo de relaciones Estas dimensiones se dividen en 20 competencias
Población	16 años en adelante
Tiempo de administración	20-30 minutos aproximadamente

Nota: adaptada de Extremera y Fernández-Berrocal, (2014, p. 112)

Nota: Se incluye una versión destinada al evaluador externo, obteniendo de este modo, dos tipos de puntuaciones: evaluación propia (autoevaluación) y evaluación de los otros compañeros.

Como en la mayoría de instrumentos, las medidas de auto-informe también han recibido críticas influenciadas por diferentes causas. De manera principal, se entiende que estas medidas no alcanzan a determinar una capacidad emocional real, es decir, que los resultados obtenidos infieren más en determinar una estimación de las habilidades de los sujetos, que averiguar la capacidad emocional en ellos.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) comparten la opinión de Geher (2004), incidiendo en la posibilidad de que las respuestas contestadas se puedan ver alteradas por problemas de deseabilidad social, falta de sinceridad en el cuestionario o por no mostrar la suficiente capacidad de percibir sus propios procesos emocionales, como tales.

3.1.1.2. Evaluación de la IE basada en observadores externos

De manera habitual, este segundo grupo suele denominarse instrumentos de observación externa o evaluación 360°, entendiéndose que se refieren a aquellos instrumentos en los que se requiere la participación y estimación de los compañeros del propio alumno/a o del profesor/a; es decir, dicho instrumento nos permite contrastar “las valoraciones de tres categorías diferentes de informantes: el profesorado y el alumnado” (Pena y Repetto, 2008, p.407).

En este segundo grupo la manera de “evaluar los niveles de IE parte de un presupuesto básico: si la IE implica la capacidad para manejar y comprender las emociones de las personas que nos rodean, ¿por qué no preguntar a las personas más cercanas a nosotros?” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 4).

Entendemos que este modo de evaluación pretende obtener una información sobre la percepción que tienen los demás, sobre la interacción y gestión emocional, así como su forma de resolver o afrontar conflictos o situaciones de estrés.

Mediante la evaluación basada en observadores externos complementamos al primer grupo de medidas presentado: medidas auto-informe, y además nos sirve de gran utilidad para obtener información adicional “ como medida para evitar posibles sesgos de deseabilidad social” (Sánchez, 2004, p.16).

Entre estas medidas se incluye el cuestionario EQ-i de Bar-On (1997). Como hemos podido comprobar en medidas de auto-informe, dicho cuestionario añade “un instrumento de observación externa”. Extremera y Fernández-Berrocal, (2003) y Sánchez (2004), inciden en la posibilidad de emplear “técnicas sociométricas denominadas “peer nominations” en las que el alumnado y/o profesorado valora al resto de la clase en diferentes adjetivos emocionales y estilos de comportamiento habituales” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 4).

Para facilitar una visión más clara sobre la manera de evaluar el grado de capacidad emocional interpersonal, mediante un método de observación externa, utilizaremos un ejemplo empleado, extraído y adaptado de Extremera y Fernández-Berrocal (2003).

En dicho ejemplo se facilitan un grupo de afirmaciones, las cuales constan de descripciones de distintas formas de ser, personalidades o comportamientos generalizados de las personas. Tras la lectura detenida de cada tipo de frase, el sujeto debe ser capaz de valorar a su propio compañero en cada una de éstas, señalando cuál es el grado de acuerdo o desacuerdo, referente a las cuestiones, a través de este tipo de escala, e indicando con una X en su casilla oportuna.

A continuación, podemos ver un ejemplo de forma de evaluación del nivel de capacidad emocional interpersonal, a través de un método de observación externa.

- Escala de puntuación:

Tabla 19

Evaluación del nivel de capacidad emocional interpersonal, a través de un método de observación externa.

Cuestiones propias para evaluar el nivel de capacidad emocional interpersonal:	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Total de acuerdo
¿Es capaz de entender a la gente?	1	2	3	4	5
¿Es una persona a la que se le pueden contar problemas personales?	1	2	3	4	5
¿Maneja bien las situaciones de conflicto o estrés?	1	2	3	4	5

Nota: adaptado de Extremera y Fernández-Berrocal, (2003, p. 5)

Siguiendo las indicaciones proporcionadas por los autores, entendemos que de igual forma que podemos encontrar ventajas en la utilización de este tipo de metodología al permitirnos evaluar aspectos interpersonales de las personas, también se encuentran cierto tipo de limitaciones en su uso.

Extremera y Fernández-Berrocal (2003), aluden y exponen tres ejemplos de ello. En primer lugar, mencionan la dificultad que presenta estar junto a una persona durante las 24 horas del día, infiriendo que en la evaluación proporcionada por el observador, existirá la posibilidad de encontrar sesgos perceptivos, puesto que la evaluación se encuentra ligada al comportamiento del sujeto en presencia del observador.

En segundo lugar, aluden al contexto en el que se extrae la información, infiriendo que la información que obtengamos a través de esta metodología se encontrará condicionada y restringida a un único contexto o ambiente determinado en el que evaluamos, en este caso, el aula. Por tanto, sólo conoceremos su comportamiento en determinadas situaciones, sabiendo que variará en otros ambientes.

En tercer y último lugar, los autores mencionan la dificultad de obtener datos reales utilizando este método.

Aunque esta segunda medida suele ser la menos utilizada, Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez (2006) afirman que actualmente se está asentando como un recurso positivo en el proceso de desarrollo y evaluación en los distintos programas de educación emocional.

Además, tal y como infieren Extremera y Fernández-Berrocal (2003), dicha metodología facilita información nueva, no proporcionada por las anteriores, siendo de “gran utilidad para evaluar destrezas relacionadas con las habilidades interpersonales, la falta de autocontrol y los niveles de impulsividad y de manejo emocional en situaciones de conflicto social como, por ejemplo, una pelea entre dos alumnos” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 5).

3.1.1.3. Evaluación de la IE a través de medidas de habilidad o de ejecución

Nos referimos al tercer grupo, a las medidas de habilidad o de ejecución. Se originan como complemento para paliar las dificultades de “sesgos” que presentan las metodologías presentadas anteriormente. En este caso, es el propio sujeto el que debe solucionar o mitigar sus problemas emocionales. Los instrumentos utilizados tienen la finalidad de “evitar la falsificación de las respuestas por los propios sujetos debida a la deseabilidad social, y por otra, disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por observadores externos” (Sánchez, 2004, p. 18).

Tal y como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004, p. 63), citando a Mayer et al. (1999) y Mayer (2001), las medidas de habilidad plantean que, para determinar:

Si una persona es hábil o no en un ámbito, en este caso emocional y afectivo, la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades a través de diferentes ejercicios que requieran poner a prueba tales habilidades comparando posteriormente sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos.

Por ello entendemos que la utilización de medidas de habilidad o de ejecución son las más recomendadas para conocer tareas que soliciten estas mismas habilidades.

Como hemos visto en las medidas de auto-informe, existen algunas dificultades en la utilización de dicho instrumento. Es por ello que Mayer, Salovey y Caruso, fueron pioneros en crear medidas de IE a través de tareas de ejecución. Tenemos que valorar que a pesar de la existencia de “intentos previos de evaluación de la IE con medidas de ejecución (MEIS, Mayer et al., 1999)” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p. 76). De acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2005) la medida que predomina y que presenta el mayor nivel de validación hasta el momento es el Mayer-Salovey-Caruso

Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; adaptación al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

Este instrumento recoge cuatro áreas o habilidades de la IE propuestas por Mayer y Salovey (1997) percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación afectiva.

A continuación se presenta un ejemplo sobre la manera de evaluar las cuatro áreas de IE a través de medidas de habilidad, proporcionado por Extremera y Fernández-Berrocal (2003).

- a) Percepción emocional. Se evalúa facilitando un conjunto de fotografías de distintos rostros faciales. El sujeto debe ser capaz de indicar cuáles son los sentimientos que se expresan en ellos, y señalar el grado en el que se cree que los sentimientos aparecen en cada uno de los rostros explícitos en la fotografía.

Tabla 20

Forma de evaluar la percepción emocional mediante las medidas de habilidad

Nada de enfado	1	2	3	4	5	Enfado extremo
Nada de Tristeza	1	2	3	4	5	Tristeza extrema
Nada de Felicidad	1	2	3	4	5	Felicidad extrema
Nada de Miedo	1	2	3	4	5	Miedo extremo

Nota: adaptado de Extremera y Fernández-Berrocal (2003).

- b) Asimilación emocional. Se presentan ejemplos de situaciones cotidianas. Las instrucciones para rellenar este apartado consisten en seleccionar una respuesta para cada uno de los ítem, además de señalar qué tipo de emoción/es serían adecuadas para resolverlas.

Por ejemplo: “¿Qué estado/s de ánimo sería útil cuando intentas resolver un problema difícil como, por ejemplo, una ecuación matemática?” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 7).

Tabla 21

Forma de evaluar la percepción emocional mediante las medidas de habilidad

	Nada útil				Muy útil
Tensión	1	2	3	4	5
Tristeza	1	2	3	4	5
Diversión	1	2	3	4	5

Nota: adaptado de Extremera y Fernández-Berrocal (2003).

c) **Comprensión emocional:** se presentan una serie de circunstancias, que tratan sobre diferentes sujetos ajenos. El alumno debe indicar cómo se sentirán esas personas en cada una de las situaciones indicadas.

Por ejemplo: Manu está agotado y siente cierto estrés cuando recuerda todo el trabajo que tiene por hacer y lo que le queda por estudiar. Ese día la maestra les impone otra tarea más y les informa que tiene que estar terminada esa misma semana. Manu “se sintió _____

1. Saturado
2. Deprimido
3. Culpable
4. Frustrado
5. Nervioso” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 7).

d) **Regulación emocional:** se facilitan un grupo de situaciones o contextos que comprenden a varios sujetos. El siguiente cuestionario requiere que la persona sea capaz de elegir la opción adecuada, en este caso una acción o táctica emocional, con el fin de seleccionar la opción más conveniente para mantener el estado de ánimo de las personas, en las situaciones utilizadas de ejemplo.

Por ejemplo: Lara ha estado de vacaciones en Andorra. Siente que está calmada, fortalecida y con mucha energía. “¿En qué medida cada una de las siguientes acciones ayudarían a mantener (...) esas emociones?

Acción 1: Juana empezó a hacer una lista de cosas que tenía que hacer.

1. Muy ineficaz 2. Algo ineficaz 3. Neutral 4. Algo eficaz 5. Muy eficaz

Acción 2: Empezó a pensar sobre dónde y cuando serían sus próximas vacaciones.

1. Muy ineficaz 2. Algo ineficaz 3. Neutral 4. Algo eficaz 5. Muy eficaz (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 7).

Es necesario indicar, tal y como señala Mejía (2013), que en 1998 Mayer y Salovey, “empezaron probando la validez de su modelo de las cuatro ramas de la IE con

el *Multibranch Emotional Intelligence Scale* (MEIS), compuesto por 12 sub-escalas de medida de la IE” (Mejía, 2013, p 20).

Aunque este modelo presentó una serie de limitaciones, dos de las más significativas consistieron en: su gran extensión, al pretender valorar 402 ítems (MEIS), y sobre todo, al no alcanzar la suficiente validez científica para integrar las cuatro ramas del modelo de Mayer, Salovey y Caruso. Por este motivo y añadiendo otros, los investigadores desarrollaron un nuevo instrumento que sí permitiera “medir la inteligencia emotiva” (Mejía, 2013, p 20).

Contemplando y centrándonos en el instrumento más utilizado para la medición de la IE y siguiendo las indicaciones de autores como Caruso (2001); Fernández-Berrocal y Extremera (2005); Mayer y Salovey (1997); Sánchez (2004) y Mejía (2013), el test MSCEIT: Mayer Salovey-Caruso Emotional Intelligence, evalúa estas cuatro habilidades de la IE por medio de dos tipos de tareas cognitivas relacionadas con las emociones (ver Tabla 22).

Tabla 22

Desarrollo del MSCEIT en 4 tipos de tareas cognitivas relacionadas con las emociones

MSCEIT: 4 habilidades IE			
Identificar (Percepción emocional)	Uso (Asimilación emocional)	Comprensión (Comprensión emocional)	Manejo (Regulación afectiva)
Tareas de percepción de emociones en rostros faciales y fotografías	Tarea de sensación y facilitación	Tarea de combinación de emociones y tarea de cambios o transformaciones emocionales	Tarea de manejo emocional y tarea de relaciones emocionales

Nota: extraído, traducido y adaptado de Caruso, (2001); Sánchez (2004) y (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p. 76)

El MSCEIT contiene 141 ítems, menos de una tercera parte de lo que recogía el MEIS. Además, este instrumento (MSCEIT) “proporciona seis puntuaciones: una puntuación global en IE (expresada como un coeficiente de IE o EIQ), dos anotaciones de área (inteligencia experiencia, o EEIQ e IE estratégica, SEIQ, y cuatro puntajes correspondientes a las cuatro ramas” (Mejía, 2013, p 20). Cada puntuación tiene una medida estándar que parte de una media de 100 (puntuación media obtenida), formulada a través de una inteligencia tipo estándar, en una población habitual, con una desviación estándar de 15.

Estudios empíricos y característicos realizados por Mayer, Roberts y Barsade (2008), citados por Mejía (2013), han demostrado la presencia y validez de relaciones significativas entre la IE y el ajuste personal y social, que se han podido comprobar a través del MSCEIT.

El autor también hace referencia al comportamiento social, citando investigadores como Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006) y Lopes (2004), los cuales defienden y han podido demostrar la efectividad de la IE para tener una buena competencia social y con ello, un uso menor de las estrategias personales consideradas negativas.

Además, se puede comprobar un alto poder de asociación que tiene el ajuste personal con las aptitudes como “la autoestima, el bienestar psicológico, y una correlación negativa con el riesgo social (Brackett y Mayer, 2003)” (Mejía, 2013, p. 21). Tras investigaciones realizadas, los distintos resultados muestran que la apropiada regulación o manejo emocional en una persona, se constituye como un pilar básico en relación al desarrollo psicosocial.

Si comparamos las medidas de ejecución con las medidas de auto-informe, nos percatamos de que éstas tampoco se encuentran libres de cierto tipo de inconvenientes. En relación a esta afirmación nos apoyamos en los estudios realizados por Mattheews, Roberts y Zeidner (2003), los cuales indican que tras la realización de diversos trabajos se comprueba que ciertas sub-escalas “presentan limitaciones psicométricas (i.e. sinestesia)” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p. 81), hallando dificultades relacionadas con los criterios de puntuación seleccionados.

Los autores aluden que aunque las medidas de ejecución son un concepto más novedoso que las medidas de auto-informe, no alcanzan a corregir al cien por cien el problema de evaluar las habilidades totales y reales del sujeto.

- Test IE ACCME (IE: Habilidad, Creencias y Concepto de Sí Mismo MetaEmocional (D’Amico, 2013).

El test IE-ACCME, fue publicado en Italia en el año 2013. Su título conforma las siglas en Italiano IE: Habilidad, Creencias y Concepto de Sí Mismo Meta-Emocional. Este instrumento ha sido creado para la medición de distintos “aspectos de la IE, basándose en la metodología de autorreporte (self report), y en la de habilidades

de base (ability based)” (Mejía, 2013, p. 21). Un instrumento creado para valorar el nivel de IE en preadolescentes y adolescentes, de 10 a 18 años de edad.

Este instrumento mantiene una estructura que permite medir las cuatro ramas de la IE, detalladas en el modelo de Mayer y Salovey (1997), visto anteriormente. Utiliza métodos de medición distintos para cada una de ellas. Cada habilidad de IE se describe a continuación (Amico, 2013).

1 Cuestionario de las creencias que el individuo tiene sobre las emociones (CE).

El primer cuestionario se compone por 16 ítems que examinan las creencias concernientes a las ocho dimensiones de las emociones valoradas y propuestas en el modelo de Mayer y Salovey (1997). El objetivo de este instrumento es conocer y determinar la opinión de las personas sobre la importancia de los sentimientos o emociones para determinar un tipo de percepción en el día a día, “y también respecto a la posibilidad de que las emociones puedan ser comprendidas en modo inequívoco y reguladas tanto a nivel personal como interpersonal” (D’Amico, 2013, citado por Mejía, 2013, p.22).

2 El cuestionario sobre el concepto de sí mismo (CME).

Se compone por 20 ítems que examinan la percepción propia de los sujetos, en relación a su habilidad emocional. Estas dimensiones se encuentran dispuestas dentro de las ocho dimensiones del modelo de Mayer y Salovey (1997).

En este segundo cuestionario se utiliza una metodología de respuesta conocida como autorreporte. En ella se les pide a los sujetos que sean capaces de asignarse una puntuación de 0 a 4 valorando su propia habilidad para identificar emociones en rostros, sensaciones o imágenes.

3. Test de habilidad emocional (AE).

Se compone por ocho tareas que examinan: la percepción de emociones, la facilitación de las emociones en los procesos cognitivos, la comprensión de las emociones y la gestión de situaciones de resolución de problemas emocionales.

En este apartado se “exploran las habilidades emocionales de los sujetos con la modalidad prevista en los test de ability-based. La autora refiere la similitud que esta tiene con el test MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002)”, (Mejía, 2013, p.22),

puesto que en esta tercera parte del test el principal objetivo del IE ACCME coincide en averiguar el grado de habilidad objetiva de la persona, en la realización de algunas tareas o ejercicios emocionales.

Además, también se alude a la semejanza que presentan el MSCEIT y el test de habilidad emocional presentado por Amico (2013), pues los dos emplean el mismo método de evaluación.

De este modo, y tal y como infiere Amico (2013), podemos conseguir dos tipos de puntajes, las respuestas basadas en el grupo de consenso general y aquellas basadas en el grupo de consenso experto:

- El primer tipo de puntaje consiste en las respuestas basadas en el grupo de consenso general. Esta cantidad de puntos obtenidos estarán condicionadas con aquello que respondan los individuos a las cuestiones registradas.

A cada una de estas respuestas se le asocia un puntaje semejante a la dfcproporción de individuos de la muestra de estandarización (en este caso la muestra de estandarización fue la población italiana).

- El segundo tipo de puntaje se refiere a aquellas respuestas basadas en el grupo de consenso experto. El procedimiento requerido es el mismo que el primer grupo, pero en este segundo grupo, las respuestas son proporcionadas por un conjunto de sujetos, especialistas y conocedores de las emociones.

Es necesario tener en cuenta que a pesar de presentar un grado de similitud en este tercer apartado del IE ACCME, el MSCEIT muestra diferencias claras en el contenido de las distintas tareas, la forma en que estas cuestiones son presentadas, el número de cuestiones y “el sistema algorítmico utilizado para la obtención del puntaje” (Mejía, 2013, p.22).

4. Autoevaluación de rendimiento (AP).

Entendemos que esta última escala de evaluación propia (autoevaluación) se encuentra distribuida en todas y cada una de las partes del test IE-ACCME, pues al finalizar cada una de las tareas, se propone al sujeto una cuestión de autoevaluación, sobre el rendimiento ofrecido por él mismo, en cada una de las tareas requeridas.

Se utiliza un “método de respuesta estilo escala Likert de 6 puntos. La modalidad de valoración fue escogida por la autora a fin de evaluar el grado de conciencia del sujeto acerca de la propia performance en la realización del test” (Mejía, 2013, p.23). Esto nos posibilita la opción de conocer en qué momentos de la evaluación el individuo se ha sentido con mayor o menor seguridad al valorar las respuestas ofrecidas en dicho test.

Según infiere la autora, el método para obtener las respuestas es excesivamente complicado, puesto que es muy difícil realizar el cálculo de los puntajes de manera manual si no tenemos los datos conseguidos y los algoritmos o cifras de cálculo. Siendo necesario “el envío de las hojas de respuestas compiladas a la editorial Giunti O.S. para el cálculo automatizado y la restitución de los puntajes estandarizados” (Mejía, 2013, p.23).

Tras conocer las partes que conforman la prueba, podemos entender que el IE-ACCME nos facilitará la posibilidad de crear un perfil, con la finalidad de poder analizarlo, y a su vez, ser relacionado y comparado con distintos aspectos concernientes a las emociones (Mejía, 2013, p.23).

Del mismo modo, se incluye a las habilidades concernientes a la ejecución de pruebas de habilidad. El test IE-ACCME, puede ser utilizado en el ámbito educativo, con el fin de “mejorar los niveles de conciencia metaemocional, y la iniciación de procesos o proyectos de reflexión y potenciación de específicas habilidades emocionales” (Mejía, 2013, p.23).

- Test de IE de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA) y el Test de IE de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI).

El Test de IE de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA) y el Test de IE de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI) son los Nuevos instrumentos de evaluación de la IE en la infancia y la adolescencia publicados en el 2015, por autores e investigadores en este campo como Extremera; Fernández-Berrocal; Palomera; Ruiz-Aranda y Salguero.

Estos test son creados tras la necesidad de medir y conocer “el impacto psicológico de todos aquellos que habían sido participes del Programa Educación Responsable” (Fernández-Berrocal et al., 2015, p .242). Estos test destacan por ser los

primeros en estar adaptados a nuestro contexto cultural, valorando el entorno de los niños y jóvenes para medir el nivel de IE.

Dos años después de la publicación de este test, la reciente investigación en 2017 nos da a conocer una utilidad más amplia del mismo, ``tanto para los investigadores como para los educadores que requieran una manera fiable y válida de evaluar los cambios de la IE en la adolescencia, así como para medir el impacto de las intervenciones en la IE''(Fernández-Berrocal, Ruiz- Aranda, Salgueroa, Palomera y Extremera, 2017, p.7).

Tabla 23

TIEFBA herramienta útil para Investigación y Educación

Investigación	-Anadir a las herramientas de los investigadores para medir la IE a lo largo del ciclo vital. -Explorar cómo las habilidades emocionales están relacionadas con la autoeficacia emocional medida por autoinformes de IE. -Investigación intercultural que examina, por ejemplo, similitudes y diferencias en el crecimiento de la IE en adolescentes de España y otros países. -Evaluar los efectos de los programas dirigidos a mejorar las habilidades emocionales de los adolescentes Españoles.
Educación	-Evaluar la capacidad que tienen los adolescentes españoles para percibir, acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento y también para comprender la información y regular sus emociones.

Nota: extraído y adaptado de Fernández-Berrocal et al. (2017, p.7)

Cabe destacar que los test TIEFBA y TIEFBI nacen a partir del test de habilidad para la evaluación de la IE en adultos (MSCEIT), publicado por Mayer, Salovey y Caruso (2002). Se trata de ``un test diseñado para evaluar la IE percibida como una capacidad. Una prueba de habilidad cuyas respuestas representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales'' (Fernández-Berrocal et al., 2015, p. 241).

El modelo de habilidad de la IE, conceptualiza la IE como la capacidad de una persona para prever de manera autónoma, variables significativas que acontecen en su entorno y que tienen que ver con el bienestar social y psicológico de las personas. Estos test se presentan como herramientas de evaluación que perciben a la IE ``como una inteligencia unitaria para percibir, utilizar, comprender y regular las emociones. Una inteligencia que, además, es susceptible de ser entrenada y mejorada'' (Fernández-Berrocal- Berrocal et al., 2015 p. 242).

Podemos destacar los distintos trabajos, resultados y autores profesionales en este campo, como Brackett, Rivers, y Salovey (2011), Cabello et al. (2013) y Cabello et al. (2011), citados por Fernández-Berrocal, et al. (2015).

- Test de IE de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA).

El Test de IE de la Fundación Botín para Adolescente (TIEFBA) se presenta como una medida objetiva de la IE a evaluar la habilidad que presentan adolescentes de entre 12 a 17 años, para comprender, dirigir, percibir, facilitar el pensamiento y la regulación de sus propias emociones.

Se refiere por tanto a una forma de inteligencia, la IE, relacionada con otras inteligencias clásicas y relativamente independiente de las características de personalidad, que incluye la capacidad para razonar utilizando las emociones y utilizar los sentimientos para mejorar el pensamiento Mayer y Salovey (1997) citado por (Fernández-Berrocal et al., 2015, p. 242).

Este test de evaluación puede ser realizado de manera individual y colectiva y se ofrece en distintos formatos de aplicación; “papel y lápiz, con cuadernillo y hoja de respuesta, o en formato on-line, a través de encuesta electrónica” (Fernández-Berrocal et al., 2015, p. 243). Tiene una duración de entre 20 y 30 minutos, y la baremación utilizada es la correspondiente a los “baremos españoles de población adolescente general, divididos por sexo (varones y mujeres) y divididos por rango de edad (de 12 a 13 años, de 14 a 15 años, de 16 a 17 años)” (Fernández-Berrocal et al., 2015, p. 243).

Asimismo, es necesario conocer y resaltar los tres puntos fuertes que presenta el TIEFBA, tal y como se indica en su informe:

- En primer lugar, y a diferencia de otras medidas para evaluar la IE, este test tiene la finalidad de evaluar el nivel real de rendimiento que presenta cada adolescente en las habilidades de IE, diferenciándolo de las distintas medidas de IE, vistas anteriormente como son las basadas en autoinformes.
- En segundo lugar, en dicho test se destaca el rendimiento máximo de cada joven, valorando su habilidad para utilizar sus capacidades emocionales orientadas a la resolución de conflictos emocionales.

3. La evaluación de la IE y CE y su influencia en el diseño del instrumento

- Y en tercer y último lugar, en el TIEFBA desaparece la posible presencia de sesgos, como por ejemplo, el estilo de respuesta o la deseabilidad social, que solían darse y afectar a las medidas basadas en autoinforme.

Como podemos comprobar en la siguiente tabla, el TIEFBA proporciona 7 puntuaciones diferentes:

- una puntuación total (IE total),
- dos puntuaciones de área (área experiencial y área estratégica),
- y cuatro puntuaciones referidas a las cuatro ramas del modelo de habilidad: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional (Fernández-Berrocal et al., 2015, p. 242).

Tabla 24

Descripción de las dimensiones y distintas puntuaciones del TIEFBA

Puntuación	Descripción
Puntuación total de IE (IE Total)	Esta puntuación proporciona un índice general del nivel de IE que posee cada adolescente
Puntuación de áreas. Puntuación de IE Experiencial (Área experiencial)	Proporciona un índice de la habilidad de los/as adolescentes para percibir emociones y usarlas para facilitar la toma de decisiones y el rendimiento cognitivo
Puntuación de IE Estratégica (Área estratégica)	Proporciona un índice de la habilidad de los adolescentes para comprender el porqué de las emociones, su significado y utilizarlo de forma estratégica de cara a conseguir un objetivo determinado
Puntuaciones de rama Percepción emocional	Proporciona un índice de la habilidad de los adolescentes para percibir e identificar emociones en el rostro de otras personas
Facilitación emocional	Indica el grado en que los adolescentes conocen el papel de las emociones a la hora de tomar decisiones o llevar a cabo diferentes tareas cognitivas
Comprensión emocional	Proporciona un índice de la habilidad entre los pensamientos y las emociones resultantes que ellos mismos u otras personas están sintiendo
Regulación emocional	Indica el grado en que cada adolescente conoce las estrategias más efectivas para regular sus emociones o las emociones de otras personas a la hora de conseguir diferentes objetivos en su vida diaria

Nota: extraído y adaptado de Fernández-Berrocal et al. (2015, p. 242)

- Test de Evaluación de la IE de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI).

El TIEFBI se presenta como una medida objetiva de la IE, destinada a evaluar la IE como habilidad, en niños y niñas con edades comprendidas entre los 2 años y medio

hasta los 12 años. El TIEFBI incluye un total de 3 pruebas distintas (ver figura 15), destinadas a evaluar las ramas 1ª (Percepción emocional), 3ª (Comprensión emocional) y 4ª (Regulación emocional) del modelo de habilidad de la IE y en la que cada una de ellas destaca un tipo de proceso cognitivo. Este test de evaluación puede ser aplicado de manera individual y colectiva, y facilita distintas formas de aplicación, pudiendo presentarse en formato manipulativo con diferentes viñetas, hojas de registro y fotografías.

Tabla 25

Relación de pruebas del TIEFBI en función del microproceso implicado y la rama de IE evaluada

Rama de ie	Microproceso cognitivo principal	Nombre de la prueba
Percepción emocional	Atención selectiva Percepción emocional	Atrapa la emoción
Comprensión emocional	Razonamiento emocional	En busca de la emoción perdida
Regulación emocional	Planificación emocional	El detective emocional

Nota: adaptado de Fernández-Berrocal et al. (2015, p. 242).

Tras el recorrido teórico realizado en este capítulo nos parece interesante realizar una síntesis de los Instrumentos de Medida Empleados en la Evaluación de la IE en Población Infantil y Adolescente siendo éstos:

3. La evaluación de la IE y CE y su influencia en el diseño del instrumento

	Autores	Modelo Teórico	Edad de Aplicación	Nº de Items/ Subescalas	Estructura Interna	Consistencia Interna
INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA IE HABILIDAD						
Mayer-Salovey Caruso emotional intelligence test	(MSCEIT-YV; Mayer, Salovey y Caruso, 2005)	Modelo de habilidad de la IE (Mayer y Salovey, 1997)	+10 años	101 ítems •Percepción emocional •Facilitación emocional •Comprensión emocional • Manejo emocional	4 factores de primer orden y 1 factor de segundo orden	$\alpha_{\text{global}}=.91-.93$ $\alpha_{\text{subesc}}=.67-.91$
Test de inteligencia emocional de la Fundación Botín para adolescentes	(TIEFBA; Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz Aranda y Salguero, 2015)	Modelo de habilidad de la IE (Mayer y Salovey, 1997)	12-17 años	144 ítems • Percepción emocional •Facilitación emocional •Comprensión emocional • Manejo emocional	4 factores de primer orden y 1 factor de segundo orden	$\alpha_{\text{global}}=.91$ $\alpha_{\text{subesc}}=.74-.86$
Test de inteligencia emocional de la Fundación Botín para la infancia	(TIEFBI; Fernández-Berrocal, Cabello-González, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero, 2015)	Modelo de habilidad de la IE (Mayer y Salovey, 1997)	30 meses- 11 años	•Percepción emocional •Comprensión Emocional •Regulación emocional		

Figura 5. Instrumentos de medida de la IE habilidad.

Nota: Antonio-Agirre, Esnaola y Rodríguez-Fernández (2017, p.56-57).

3. La evaluación de la IE y CE y su influencia en el diseño del instrumento

	Autores	Modelo Teórico	Edad de Aplicación	Nº de Ítems/ Subescalas	Estructura Interna	Consistencia Interna
INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA IE RASGO						
TRAIT META-MOOD SCALE	(TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta, 2010)	Primera formulación de la IE de Salovey y Mayer (1990)	+12 años	24 ítems • Atención emocional • Claridad emocional • Reparación emocional	Tridimensional	$\alpha_{subesc}=.64-.89$
ASSESSING EMOTIONS SCALE	(AES; Schutte et al., 1998; Schutte, Malouff y Bhuller, 2009)	Primera formulación de la IE de Salovey y Mayer (1990)	+13 años	33 ítems • Percepción emocional • Utilización emocional • Reg. emoc. propia • Reg. emoc. en los demás	Uni-dimensional Tetra-dimensional	$\alpha_{global}=.76-.84$ $\alpha_{subesc}=.55-.80$
EMOTIONAL SELFEFFICACY SCALE	(Youth-ESES; Qualter et al., 2015)	Modelo de habilidad de la IE (Mayer y Salovey, 1997)	+11 años	27 ítems • Percepción emocional • Facilitación emocional • Comprensión emocional • Regulación emocional	Unidimensional Tetradimensional	$\alpha_{global}=.96$ $\alpha_{subesc}=.69-.88$

Figura 6. Instrumentos de medida de la IE rasgo.

Nota: Antonio-Agirre et al. (2017, p. 56-57).

3. La evaluación de la IE y CE y su influencia en el diseño del instrumento

EMOTIONAL QUOTIENT INVENTORY	(EQ-i: YV; Bar-On y Parker, 2000; Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012)	Modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On (1997; 2006)	+7 años	60 ítems • Comp. Intrapersonales • Comp. Interpersonales • Manejo del estrés • Adaptabilidad • Estado de ánimo	Uni-dimensional Multi-dimensional	$\alpha_{global} \geq .89$ $\alpha_{subesc} \geq .84$
TRAIT EMOTIONAL INTELLIGENCE QUESTIONNAIRE	(TEIQue-CF; Mavroveli, Petrides, Shove y Whitehead, 2008; Petrides, 2009) (TEIQue-AFF; Petrides, 2009; Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, 2006)	Teoría de la IE rasgo (Petrides y Furnham, 2001)	TEIQueCF: +8 años TEIQueAFF: +13 años	TEIQue-CF: 75 ítems TEIQue-AFF: 153 ítems • Bienestar • Autocontrol • Emotividad • Sociabilidad	Unidimensional Tetradimensional	$\alpha_{globalCF} = .73-$ 76 $\alpha_{globalAFF} = .89$
CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL	(CDE; Escoda, 2016; Pérez-Escoda et al., 2010)	Modelo pentagonal de competencia emocional del GROPE (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007)	9 años	48 ítems • Conciencia emocional • Regulación emocional • Autonomía emocional • Comp. Social • Comp. para la vida y el bienestar	Pentadimensional	$\alpha_{global} = .79-.92$ $\alpha_{subesc} \geq .69$

Figura 6. Continuación.

Nota: Antonio-Agirre et al. (2017, p. 56-57).

3.1.2. Herramientas de evaluación de la CE Grupo GROU

Bisquerra en (2010), dio a conocer la existencia de la escasa investigación dentro del campo de las competencias emocionales y por lo tanto escasas pruebas de evaluación de estas competencias, debido a la falta de un marco teórico claro y fundamentaciones empíricas firmes.

En España en 2010, contábamos con un grupo de investigación creado en 1997 en Cataluña, GROU, cuya base de investigación fue la educación emocional. Este grupo de investigación ha definido un modelo teórico de CE y desde este modelo se han diseñado un conjunto de instrumentos cuyo objetivo es evaluar las necesidades del desarrollo emocional en adultos, jóvenes y niños permitiendo después de esta evaluación poder diseñar programas de educación emocional basados en el modelo del GROU. Pérez, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010) entienden las competencias emocionales como:

El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. En nuestro modelo teórico identificamos cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Cada una de estas competencias se subdividen en competencias más concretas .(p.369)

Con el fin de conocer el modelo GROU sobre competencias emocionales realizamos un análisis de las dimensiones sobre CE

Tabla 26

Dimensiones de la CE del grupo GROU

Conciencia emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Incluye: 1. Toma de conciencia de las propias emociones 2. Dar nombre a las emociones 3. Comprensión de las emociones de los demás 4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
----------------------	---

3. La evaluación de la IE y CE y su influencia en el diseño del instrumento

Tabla 26. Continuación.

Regulación emocional	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone, a partir de la conciencia emocional, tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. 1. Expresión emocional apropiada 2. Regulación emocional 3. Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar los retos y conflictos que generan emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación 4. Competencia para autogenerar emociones positivas
----------------------	--

Nota: adaptado de Pérez-Escoda, (2016, p.696)

Tabla 27

Dimensiones de la CE del grupo GROP

Autonomía emocional	Se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, así como la autoeficacia emocional. 1. Autoestima 2. Automotivación 3. Autoeficacia emocional 4. Responsabilidad 5. Actitud positiva 6. Análisis crítico de normas sociales 7. Resiliencia
Competencia social	Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. 1. Dominar las habilidades sociales básicas 2. Respeto por los demás 3. Practicar la comunicación receptiva 4. Practicar la comunicación expresiva 5. Compartir emociones 6. Comportamiento prosocial y cooperación 7. Asertividad 8. Prevención y solución de conflictos 9. Capacidad de gestionar situaciones emocionales

Nota: adaptado de Pérez-Escoda (2016, p.696)

Tabla 28

Dimensiones de la CE del grupo GROP

Competencias para la vida y el bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales que sobrevienen. Permiten organizar la vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar. 1. Fijar objetivos adaptativos 2. Toma de decisiones 3. Buscar ayuda y recursos 4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida: implica reconocer los propios derechos y deberes 5. Bienestar subjetivo 6. Fluir
--	---

Nota: adaptado de Pérez-Escoda (2016, p.696)

Del conjunto de instrumentos que GROU ha creado para evaluar la educación emocional y por lo tanto la CE podemos destacar el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (versión extensa). CDE-A es un cuestionario de autoinforme el cual consta de 48 ítems, de los cuales 13 son de regulación emocional, 9 de las competencias para la vida y el bienestar, 12 de las competencias sociales, 7 de elementos que miden la conciencia emocional y 7 que miden la autonomía emocional.

Este instrumento está tanto en versión online como en papel. Los destinatarios son personas mayores de 18 años con un nivel socioeducativo medio-alto. Con el fin de poder tener también información de la CE de personas con un nivel medio- inferior de estudios, se diseñó el instrumento de Desarrollo Emocional de Adultos (versión reducida) CDE-R que consta de 27 ítems destinada a personas adultas (mayores de 18 años).

Tabla 29

Muestra de ítems de este cuestionario CDE-A:

Ítems	Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo A menudo cuando alguien me hablan estoy pensando en lo que diré yo enseguida Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupa durante mucho tiempo Me desanimo cuando algo me sale mal Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros
-------	---

Nota: adaptado de Pérez, et al. (2010, p.376)

El instrumento de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria CDE-SEC es un instrumento que consta de 35 ítems con formato de respuesta tipo Likert, con 11 opciones de respuesta en una escala de 0 (completamente en desacuerdo) a 10 (completamente de acuerdo). Está disponible tanto en soporte papel como online. Los destinatarios son adolescentes. A través de esta instrumento podemos detectar las necesidades que presentan los adolescentes tanto a nivel global en cuanto a CE como a nivel de cada una de las dimensiones de la CE.

Tabla 30

Muestra de ítems del cuestionario CDE-SEC

Ítems	Ser poner nombre a las emociones que experimentó Cuando tengo un problema, me esfuerzo para ver el lado positivo de las cosas Me gusta tal y como soy físicamente Me cuesta hablar de lo que siento con mis amigos Organizó bien mi tiempo para hacer los deberes
-------	---

Nota: adaptado de Berástegui (2015, p.480)

El instrumento de Desarrollo Emocional para Niños CDE-9-13 consta de 38 ítems, va dirigido a evaluar la CE de niños de edades comprendidas entre los 9 y 13 años.

Tabla 31

Muestra de ítems del cuestionario CDE-9-13

Ítems	Organizo bien mi tiempo para hacer los deberes
	Habló de mis sentimientos con mis amigos
	Cuando veo que he molestado a alguien pido perdón
	Me gustó tal y como soy físicamente
	Cuando tengo un problema me esfuerzo en pensar que todo iba bien

Nota: adaptado de Berástegui (2015, p.476)

3.2. Conclusiones finales en la investigación en IE -CE y el diseño del instrumento de evaluación de la CE

Haciendo una revisión de la literatura existente desde el año 2010 hasta el año 2018 confirmamos que actualmente disponemos de instrumentos que evalúan la IE y numerosas investigaciones que estudian la relación de la IE con el rendimiento académico, salud, conductas disruptivas, etc. para niños y adolescentes.

Respecto a la CE, es de suma importancia remarcar:

La importancia y el impacto de las emociones en la educación se ha consolidado de tal manera en el ámbito académico que ya desde 2014 existe el primer manual sobre las emociones en la educación (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014). (citado por Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo, 2017, p.16).

Sin embargo, respecto a la creación de instrumentos para la evaluación de la CE “los instrumentos disponibles para la medición de la CE son escasos y todos ellos sujetos a críticas centradas fundamentalmente en la falta de un marco teórico claro y de fundamentos empíricos firmes (Pérez, Petrides y Furnham, 2005)” (citado en Pérez-Escoda et al., 2010, p. 367). Según Fernández-Berrocal et al. (2017) “la discusión sobre los mejores métodos para evaluar las competencias emocionales es un debate abierto y lleno de apasionantes y múltiples retos” (p.19).

Es por ello por lo que construimos este instrumento, partiendo de los modelos existentes en IE y tomando como referencia los instrumentos diseñados por el grupo GROPE, pero nunca pretendiendo medir la habilidad en IE, sino la CE de los alumnos/as

recogiendo la información del contexto escolar en cuanto al saber hacer, saber ser, saber (competencia) del alumnado.

A continuación, nombraremos algunas investigaciones realizadas en IE desde 2004 hasta la actualidad y las escasas investigaciones existentes en CE. De estas investigaciones se concluye que la IE es importante para el desarrollo emocional de las personas, para así poderse desarrollar como personas completas y este desarrollo emocional se realizará a lo largo de toda la vida.

Estos trabajos empíricos muestran las conclusiones a las que se llega en función de si posee una alta o baja IE, centrándose en:

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado.
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.
3. Descenso del rendimiento académico.
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p.4).

Tabla 32.

Investigaciones en IE, 1-Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado

Investigaciones	País	Edades	Variables
Salovey, Stroud, Woolery y Epel, (2002) Salovey et al., (1995).	Estados Unidos	Universitarios	-Pruebas de Autoinforme: -ALTO INDICE DE IE: Menor síntomas físicos, ansiedad social, depresión, mejor autoestima Mayor satisfacción interpersonal, Mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas Menor rumiación. 2-El estrés no lo percibe como una amenaza, bajo nivel de cortisol y presión sanguínea, emocionalmente se recupera enseguida aumentando el estado de ánimo.

3. La evaluación de la IE y CE y su influencia en el diseño del instrumento

Tabla 32. Continuación.

Investigaciones	País	Edades	VARIABLES
Ciarrochi, Deane y Anderson, (2002)	Australia	Univer-sitarios	Prueba de autoinforme: ALTO ÍNDICE DE IE Situación de estrés: menos ideas suicidas, menor depresión y desesperanza
Liau et al. (2003)		Adoles-centes	BAJO ÍNDICE EN IE: Más estrés, depresión y quejas somáticas
Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999)	España	Adoles-centes	BAJO ÍNDICE EN IE: Depresión: menor claridad hacia sus sentimientos y niveles menos elevados de reparación de sus emociones. Mayores de ansiedad Frecuencia de pensamientos repetitivos y rumiativos ALTOS EN IE: Mayor claridad hacia sus sentimientos y niveles más elevados de reparación de sus emociones. Mayor autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, Menor ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos
Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera (2002)	Chile	Univer-sitarios	Se ha encontrado el mismo ajuste el mismo tipo de relaciones entre la IE y el ajuste emocional

Nota: adaptado de Extremera y Fernández-Berrocal (2004).

Tabla 33.

Investigaciones en IE, 2-Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales

Investigaciones	País	Edades	VARIABLES
Schutte, Malouff, Bobik et al. (2001). Mayer, Caruso y Salovey (1999)	Anglosajón	Universitario	AUTOINFORMES: ALTO INDICE DE IE Mejor calidad de las relaciones sociales habilidad (MEIS) Mayor empatía.
Lopes, Salovey y Straus (2003),	Estados Unidos		ALTO ÍNDICE DE IE: Relaciones sociales menos conflictivas con sus amigos más cercanos
Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001)	Australia	Adolescentes	ALTO ÍNDICE DE IE: Puede establecer y mantener relaciones interpersonales Tener más amigos o mayor cantidad de apoyo social, Sentir mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, Tener más habilidades para identificar expresiones emocionales Presentar comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas

Tabla 33. Continuación.

Investigaciones	País	Edades	Variables
Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera (2003)	España	Universitarios	ALTO ÍNDICE DE IE: Mejor empatía PEOR ÍNDICE DE IE: Peores niveles de inhibición emocional AUTOINFORMES: TMMS fueron predictores de ALTOS niveles de empatía, claridad emocional y menores niveles de distrés personal; mientras que altos niveles de atención emocional se relacionó con un mayor nivel de implicación empática, pero también con un mayor distrés personal hacia los problemas ajenos

Nota: adaptado de Extremera y Fernández-Berrocal (2004).

Tabla 34

Investigaciones en IE. 3- Descenso del rendimiento académico

Investigaciones	País	Edades	Variables
Barchard (2003)		Univer-sitario	NIVEL ALTO DE IE: predice las notas obtenidas al finalizar el año lectivo. La IE no solo nos dice psicológicamente cómo está el alumno sino también nos dice el rendimiento del alumno
Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003b)	España	Adoles-centes	Con alumnos/as de ESO, estudiaron la IE no cómo la relación directa con el rendimiento académico, sino que si tenemos una buena IE tendremos una buena salud mental y esta salud mental hará que tengamos buenos resultados académicos. El estudio se llevó a cabo en dos institutos de Málaga (capital). Investigaciones estadounidenses confirman que las personas con bajo IE, experimentan estrés y dificultades emocionales en el momento en el que está estudiando y esto dificulta su aprendizaje
Petrides, Frederickson y Furnham (2004).			Las investigaciones indican que alumnos/as con dificultades en el aprendizaje o bajo CI pueden usar la IE como herramienta de unión entre las habilidades cognitivas y el rendimiento académico.

Nota: adaptado de Extremera y Fernández-Berrocal (2004).

3. La evaluación de la IE y CE y su influencia en el diseño del instrumento

Tabla 35

Investigaciones en IE. 4- conductas Disruptivas

Investigaciones	País	Edades	VARIABLES
Rubin (1999).			ALTO ÍNDICE EN IE: Mejor relación con los compañeros y más conductas prosociales.
Petrides, Frederickson y Furnham, (2004); Liao et al. (2003)	Británicos	Secundaria	Autoinformes NIVELES BAJOS DE IE -Mayor número de faltas a clase injustificadas y sin autorización, -Más probabilidades de ser expulsados de su colegio uno o más días. -Mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes.
Extremera y Fernández-Berrocal (2002).	España	Adolescentes	ALTOS NIVELES DE IE (evaluada con el TMMS) presentan: - Un menor número de acciones impulsivas, menos agresivo. -Alta claridad emocional, más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental. NIVELES MÁS BAJOS IE presentan: - Impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.
Trinidad y Johnson (2002).	Estados unidos	Adolescencia	Pruebas de habilidad (MEIS) elevada IE se relaciona con un menor consumo de tabaco y alcohol.
Brackett, Mayer y Warner(2004)		Mujeres	Las mujeres puntuaron más alto en percepción y asimilación por lo que consumen menos drogas que los hombres, ya que en el hombre sale un IE más bajo lo cual produce: consumo de alcohol y drogas ilegales, mayor número de peleas físicas y comportamientos adictivos y relaciones negativas con los amigos.

Nota: adaptado de Extremera y Fernández-Berrocal (2004).

A las conclusiones que se llegan en estos estudios empíricos sobre IE son las siguientes:

Salovey et al., (1995) y Salovey, Stroud, Woolery y Epel, (2002) han estudiado el bienestar psicológico a través de las variables: ansiedad, depresión, baja autoestima, estrés e ideas suicidas, baja claridad hacia sus sentimientos y baja reparación de sus emociones, llegando a la conclusión de que el verdadero bienestar psicológico de las personas carece de estas variables por poseer un alto índice de IE.

Se estudia también, las relaciones interpersonales a través de las variables: empatía, habilidades sociales, claridad emocional y atención emocional, llegando a la conclusión que niveles altos de IE nos permite establecer unas relaciones sociales más profundas y más sanas.

Las variables estudiadas respecto a la influencia de la IE en la aparición de conductas disruptivas son: relaciones positivas con sus compañeros, conductas prosociales, conductas agresiva y delincuentes, absentismo escolar, consumo de drogas (tabaco y alcohol). Las conclusiones a las que se llega es que un alto índice de IE, permite a las personas saber decir NO, y evitar el consumo de drogas, no tener conductas delictivas o agresivas, poseer conductas prosociales y relaciones positivas con los demás.

Tabla 36

Resumen variables de estudio de la IE

✓ Ansiedad	✓ Baja reparación de sus emociones
✓ Depresión	✓ Empatía
✓ Baja autoestima	✓ Habilidades sociales
✓ Estrés	✓ Claridad emocional
✓ Ideas suicidas	✓ Atención emocional
✓ Baja claridad hacia sus sentimientos	✓ Relaciones positivas con sus compañeros
	✓ Conductas prosociales
	✓ Conductas agresiva y delincuentes
	✓ Absentismo escolar
	✓ Consumo de drogas (tabaco y alcohol)

Nota: Elaboración propia

En estas investigaciones se han examinado los efectos potenciales que las habilidades de IE pueden ejercer sobre el alumnado, y tal como afirman Extremera y Fernández-Berrocal (2004):

Se han recogido evidencias de que los alumnos/as emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de

3. La evaluación de la IE y CE y su influencia en el diseño del instrumento

apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (p.e., tabaco, alcohol, etc.) (p. 12).

Por lo tanto, a través de estas variables se podrán diseñar toda una serie de contenidos educativos que a través de la educación emocional las podamos enseñar en la escuela para formar a los alumnos/as y poder contribuir así, en el desarrollo de personas competentes emocionalmente.

Al respecto, Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) mencionan que:

Los próximos años seguramente nos depararan interesantes hallazgos en el ámbito educativo que pondrán aún más de relieve el papel potencial de la IE en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo de las habilidades de IE (p. 12).

Por ello, ante tal afirmación y confirmándose así las palabras de Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) respecto al aumento en investigaciones y con el fin de poder observar las variables estudiadas y los resultados obtenidos en IE, presentamos a continuación unos cuadros resumen dónde mostramos las distintas investigaciones realizadas desde el 2004 hasta el 2017.

Tabla 37

Conclusión de las investigaciones en IE desde 2004-2017

Brackett y Mayer (2003); Cabello y Fernández-Berrocal (2015); Cabello et al. (2016)	Estas investigaciones concluyen que las mujeres muestran una mayor habilidad de IE a lo largo de la vida
Martins, Ramalho, y Morin (2010); Resurrección, Salguero, y Ruiz-Aranda (2014)	Evaluar las habilidades emocionales en la adolescencia es esencial debido a las asociaciones entre la IE de los adolescentes y un mejor ajuste psicológico
Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006)	Evaluar las habilidades emocionales en la adolescencia es esencial debido a las asociaciones entre la IE y el desarrollo de una mayor empatía
Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006)	Evaluar las habilidades emocionales en la adolescencia es esencial debido a las asociaciones entre la IE y el desarrollo de relaciones sociales de mayor calidad
García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal (2014)	Poseer mayor IE permite a los alumnos/as poseer menor agresividad y mejor comportamiento prosocial
Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka (2013); Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011); Ruiz-Aranda et al. (2012).	Las investigaciones se centran en proponer medidas de desarrollo positivo para los jóvenes, especialmente para determinar la eficacia y el éxito de los programas que promueven el bienestar en los adolescentes

Nota: adaptado de Fernández-Berrocal et al. (2017, p.2)

Por ello y según Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera y Extremera (2017, p. 2) “se necesita más investigación y desarrollo de instrumentos de rendimiento para evaluar las habilidades emocionales y comprender el impacto de los programas de aprendizaje emocional en los adolescentes (Durlak et al. 2011)”. Una vez revisados los estudios empíricos en cuanto a IE, se presentarán los estudios realizados en CE. Las competencias emocionales deben ser:

Entendidas como un subconjunto de las competencias personales, estructuradas en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar; pudiendo ser aplicadas las competencias emocionales en la empresa, la salud y la educación. (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 61)

Bisquerra y Pérez (2007), definen la competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 63).

Tabla 38

Investigaciones en CE del mundo laboral.

Dimensiones estudiadas	Investigaciones/ investigadores	Variables	Conclusiones a las que se llega
Mundo laboral	la American Society for Training and Development Valls Roig (1997), Weisinger (1998), Goleman (1999), O'Donnell (1999), Cherniss (2000) y Goleman y otros (2002),	Desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de las habilidades socioemocionales, d e cara a facilitar una comunicación eficaz y una mayor cooperación.	Los beneficios de invertir en formación sobre CE con los trabajadores va a permitir obtener los siguientes beneficios: -Solucionar conflictos -Mejorar las relaciones con los compañeros -Aceptar las críticas -Perseverar en la tarea - Enfrentarse a los retos

Nota: adaptado de Bisquerra y Perez (2007).

“Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 63).

Por lo tanto, una persona emocionalmente competente será aquella que haya recibido una educación en IE, es decir, que posea unos saberes, para poder saber actuar, saber estar y saber ser persona, permitiéndole así tener altos índices de IE, CE y salud

mental. Los estudios empíricos llevados a cabo sobre la CE se han basado en estudios sobre el mundo laboral, la salud y la educación. Estos estudios llegan a la conclusión que:

En el ámbito laboral, invertir en formación sobre competencia emocional permite a los trabajadores poder solucionar conflictos, mejorar las relaciones con sus compañeros, aceptar mejor las críticas, ser más perseverantes y asumir nuevos retos. En el ámbito académico ser competente emocionalmente permitirá al alumno ser más empático, mejorar las relaciones personales. Y en el ámbito de la salud, las emociones positivas nos permiten fortalecer el sistema inmunológico ayudándonos a llevar mejor la enfermedad.

Con el fin de dar a conocer las variables estudiadas, los resultados obtenidos en la investigación de las competencias emocionales mostraremos las investigaciones llevadas a cabo en dos momentos distintos. El primer periodo abarca desde 1997 al 2007 y el segundo periodo abarca desde 2010 hasta 2017.

Tabla 39

Investigaciones en CE en el ámbito familiar

Dimensiones estudiadas	Investigaciones/ investigadores	Variables	Conclusiones a las que se llega
Educación: Ámbito familiar-vida en pareja-relaciones interpersonales	Tannen (1993) Dunn y otros (1995), Gottman y Notarius (2000), Charbonneau y Nicol (2002), López y González (2004), proyecto DeSeCo, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2005), Pérez Escoda (2005).	Comunicación y capacidad empática con los miembros de la familia o con la pareja Estudia las diferencias de la expresión emocional entre hombre y mujeres dentro del ámbito familiar Seleccionar las competencias esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. Estudio de las habilidades de afrontamiento ante situaciones de estrés	Con alta CE se es más empático y las relaciones tanto familiares como de la propia pareja son más sanas, por lo que estas relaciones dentro de los miembros de la familia se traslada a la sociedad La CE permite que nos adaptemos a las situaciones y permite conocer la habilidades de afrontamiento para superar el estrés potenciando así situaciones de vida saludables.

Nota: adaptado de Bisquerra y Perez (2007).

Tabla 40

Investigaciones en CE en el ámbito de salud

Dimensiones estudiadas	Investigaciones/ investigadores	Variables	Conclusiones a las que se llega
Salud: Competencias para la vida sana	Damasio (1996; 2001), Fernández-Berrocal- Abascal y Palmero (1999), LeDoux (1999), Vidal (2000)	-Emociones positivas	Las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico
		-Emociones negativas	Las emociones positivas, (el buen humor, el optimismo y la esperanza) nos ayudan a llevar mejor la enfermedad y recuperarnos más fácilmente de ella
	Fors, Quesada y Pena (1999)		La risa permite que el sistema inmunológico funcione mejor.

Nota: adaptado de Bisquerra y Perez (2007).

Tabla 41

Investigaciones en CE (2010-2017)

Investigadores	Variables (A mayor competencia emocional):
Fernández-Berrocal y Extremera (2016); Martín, Ramalho y Morín (2010)	Mejor salud física y mental
Fernández-Berrocal y Extremera (2009); Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal (2015); Serrano y Andreu (2016)	Mayor bienestar y menor consumo de sustancias
García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal (2014)	Menos conductas agresivas
Costa y Faria (2015); Lanciano y Curci(2014)	Mejor rendimiento académico
Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017)	Competencia social y el dominio moral en la convivencia escolar, haciendo especial énfasis en las conductas de bullying. Estas variables son muy relevantes para el desarrollo de conductas cívicas y tolerantes hacia los compañeros, dando lugar a relaciones entre iguales más satisfactorias y positivas y, por tanto, generando una buena convivencia escolar.
Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal (2017a)	A mayor IE, la capacidad de control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres, menor número de conductas agresivas tanto en niños como en adolescentes
Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte (2017)	Estos autores realizan un estudio transversal en el que analizan la validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre el clima escolar positivo y las conductas prosociales.

Nota: extraído y adaptado de Fernández-Berrocal et al. (2017, p. 17)

Todas estas investigaciones recopiladas por Fernández-Berrocal et al. (2017) ``aportan evidencias de la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo, tanto en el alumnado como en el profesorado''(p. 18).

Tabla 42

Los beneficios de las competencias emocionales

Alta CE favorece	-Clima escolar positivo y elimina comportamientos agresivos -Promueve el desarrollo de conductas prosociales entre iguales -El aprendizaje y el bienestar personal
------------------	--

Nota: extraído y adaptado de Fernández-Berrocal et al. (2017, p. 18)

De las investigaciones anteriormente presentadas se extraen las siguientes conclusiones las cuales afirman que, una alta CE permitirá al niño y adolescente poder disfrutar de entornos más positivos, desarrollar conductas prosociales y poder enfrentarse a los nuevos aprendizajes con menor dificultad, por lo tanto será un alumno con mayor bienestar personal.

3.2.1. ¿Cómo se diseñan los instrumentos de contexto para la evaluación de sistemas educativos?

Tras este recorrido conceptual podemos observar cómo se ha expuesto el modelo de evaluación de CS, los distintos modelos en IE, la definición de CE y el estudio del modelo de competencia y evaluación de la misma por parte de GROPE, la definición de educación emocional y la evaluación de la IE, tanto por Medidas de autoinformes (cuestionarios), como la evaluación de la IE a través de medidas de habilidad o de ejecución. Todo ello, y después de haber definido el modelo a seguir, se han planteado las variables a contemplar en el instrumento sobre CE, que posteriormente se incluirá en el cuestionario que pertenece al modelo de evaluación propuesto por el grupo GEM-EDUCO, para evaluar el sistema educativo.

Antes de presentar el instrumento que pretende recoger información sobre la CE en los niños y niñas de 9 a 17 años es necesario aclarar que para este tipo de evaluación de sistemas, es recomendable diseñar cuestionarios de contextos que expliquen el rendimiento y las recomendaciones de mejora del propio sistema, con el fin de que las evaluaciones de los sistemas educativos sean de utilidad.

Por lo que para diseñar el instrumento se tiene que definir el modelo y de este modo poder seleccionar las variables, es decir, tiene que quedar bien definido el marco

teórico así como la metodología para diseñar estos instrumentos de contextos con el fin de encontrar soluciones metodológicas para poder medir y evaluar.

Según De la Orden y Jornet (2012, p. 79) ``las dimensiones comúnmente consideradas en los planes de evaluación de sistemas educativos se dividen en cuatro categorías: variables de entrada, de proceso, de producto y de contexto``.

Variable	Definición
De entrada	Características personales de los alumnos, profesores y tipo de institución escolar.
De proceso	Elementos que describen cómo se produce la enseñanza, estilo de enseñanza, clima social y de aprendizaje de la clase, gestión de la integración, grado de multiculturalidad de los grupos, participación social en la enseñanza, etc.
De producto	Resultados de aprendizajes por áreas curriculares (Matemáticas, Lenguaje, CC. Sociales,...).
De contexto social-familiar	Elementos familiares del estudiante: escolaridad y ocupación de los padres, indicadores socioeconómicos, utilización del tiempo extra-clase del alumno, relaciones con los padres, etc.

Figura 7. Descripción de variables de entrada, proceso, producto y contexto.

Nota: De la Orden y Jornet (2012, p.80).

Es por ello y siguiendo a De la Orden y Jornet (2012) que para hacer los instrumentos se tiene que tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Dar respuesta a ``qué, cuándo y cómo evaluar`` con el fin de obtener información de utilidad para las políticas educativas, para la mejora en la gestión institucional, en el aula, poder orientar mejor a las familias, niños, docentes, todo ello permitiendo así poder tener un impacto en la educación.
2. Una vez definido el modelo, establecer los indicadores que se incluirán en los instrumentos de contextos. Éstos pretenden aportar datos o resultados que permitan informar acerca de diversas características de los sistemas, dando respuesta a una multitud de aspectos que componen el sistema educativo en relación a la escolarización, valor social de la educación, etc.
3. Validar el micro-instrumento.
4. Validar el modelo desde el que parte el instrumento de contexto diseñado.

Tras la explicación de cómo hemos diseñado el instrumento de evaluación de la CE pasaremos a definir los siguientes aspectos, siendo estos: modelos psicométricos y guías metodológicas para los instrumentos de constructo.

3.2.2. Modelos psicometricos

Desde la década de los 80, tal como indica Martínez-Árias, Hernández-Lloreda, y Hernández-Lloreda (2006), la psicometría ha ido observando un cambio en la utilización de diferentes modelos métricos para la validación de los instrumentos de medición. Los investigadores pasan de centrarse en la puntuación total del instrumento a partir del conjunto de ítems a centrarse en el funcionamiento de los ítems de manera individual y en los patrones de respuesta. El modelo que justifica la primera explicación es la Teoría Clásica de los Tests (TCT) y el segundo la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI).

¿Porqué se cambia de un modelo a otro? Para medir tenemos que obtener información tanto sobre lo que podemos ver, es decir, la conducta respuesta que una persona da sobre los elementos que forman un test, así como también recoger información sobre lo que no vemos, es por ello por lo que nos falta información y dentro de todas las respuestas emitidas en un test tenemos que tener en cuenta lo que no podemos observar, la información que nos falta, los errores, etc. Ambos modelos (TCT y TRI) tal cómo indica Navas (1994), tratan de estimar o inferir una variable que no se puede observar directamente, si bien la diferencia entre ambos radica en la ecuación que relaciona la variable inobservable con la actuación observable en el test. En el caso de la TCT, esta relación viene expresada por una función lineal entre la puntuación verdadera de un sujeto en el test y la puntuación que ha obtenido. En el caso de la TRI, esta relación viene expresada por una función no lineal entre el nivel del sujeto en el rasgo latente y las respuestas dadas a los ítems del test.

Además, la TCT presenta problemas en cuanto a error típico de medida y con lo que respecta a la fiabilidad, por lo que el TRI plantea una alternativa. Considera la fiabilidad como el medio para obtener información, no centrándose en el número de sujetos que responden los ítems sino en los ítems que conforman el test para ser estudiados de manera individual. Ello aportará información sobre el instrumento global, permitiendo seleccionar los ítems de una manera no contradictoria para así no producir un choque entre fiabilidad y validez, tal y como ocurría en la TCT.

Para estos autores Attorresi, Lozzia, Abal, Galibert y Aguerri (2009), citados en Navas (1994), un modelo y otro se diferencian y dan respuestas distintas a los problemas psicométricos encontrados, siendo éstos, el estudio del sesgo, la equiparación

de puntuaciones y la construcción de test, examinando para ello test referidos al criterio, los test a medida y los bancos de ítems.

A partir de estas observaciones, se aplicará la TRI para la construcción de los ítems del instrumento, puesto que es un modelo potente y resuelve los problemas que presenta la TCT. Este modelo métrico permite seleccionar los ítems que nos aportan la mayor cantidad posible de información, teniendo en cuenta los diferentes contextos educativos, es decir, facilita la construcción de un instrumento de medición con propiedades invariantes entre diferentes poblaciones. Por ejemplo,

si dos individuos presentan idéntico nivel de rasgo medido, ambos tendrán igual probabilidad de dar la misma respuesta, independientemente de la población de pertenencia. Esto comporta una gran ventaja respecto de la TCT, ya que es posible evitar el uso de un grupo normativo. (Attorresi, Lozzia, Abal, Galibert, Aguerri, 2009, p. 181).

3.2.3. Guías metodológicas para los instrumentos de constructo

Entre la multitud de manuales o guías de apoyo metodológico para diseñar y evaluar instrumentos de medida en el ámbito educativo, siguiendo el estudio de Bakieva (2016) se ha recopilado en el presente apartado los más populares por la literatura científica. Entre ellos, destaca el desarrollado por Martínez-Arias et al. (2006) por ser uno de los más completos en español. Este manual se centra en seguir seis fases de diseño de un instrumento, de acuerdo con criterios científicos de validez: identificación de la finalidad del test; establecimiento del marco teórico o constructo; especificaciones derivadas del marco; revisión del constructo y de los ítems; estudio piloto; y análisis de información y diseño del instrumento final.

El diseño metodológico de Martínez-Arias et al. (2006) coincide con las líneas que proponen instituciones internacionales, como la American Psychological Association (2014), ó la American Educational Research Association (1999).

En el ámbito de la educación latinoamericana en (2014), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) de México desarrolló una guía metodológica para el diseño y validación de instrumentos de evaluación de contexto, la cual establece unos pasos similares a los ofrecidos por las instituciones internacionales de carácter científico-académico. Los pasos señalados por el INEE se resumen en cinco y son: delimitación del constructo; revisión y reestructuración conceptual y elaboracional para

3. La evaluación de la IE y CE y su influencia en el diseño del instrumento

la elaboración; elaboración de reactivos; revisión de consistencia y redacción de los reactivos; y validación de reactivos.

Asimismo, Gable y Wolf (1993), elaboraron un manual con líneas metodológicas para desarrollar los instrumentos de evaluación en el dominio afectivo. La metodología propuesta por Gable y Wolf (1993) y actualizada por McCoach, Gable y Madura (2013) se centra en reunir las evidencias de validación en cada fase del proceso. En la tabla 43 se puede observar un resumen de su propuesta.

Tabla 43

Pasos del desarrollo del instrumento en el dominio afectivo

Pasos	Líneas metodológicas
1	Especificar el objetivo del instrumento
2	Revisión de la literatura sobre la naturaleza del fenómeno
3	Revisión y análisis de escalas existentes. Confirmación de ausencia de otros instrumentos que puedan servir
4	Descripción del constructo y propuesta de definición preliminar
5	Especificación de las dimensiones
6	Propuesta de definición operativa - selección de ítems
7	Definición conceptual
8	Valoración de relevancia, pertinencia, adecuación (revisión por jueces)
9	Selección del formato y direcciones de respuesta
10	Borrador del instrumento y recogida de datos preliminar (instrumento piloto inicial)
11	Análisis de datos y revisión del instrumento
12	Aplicación del estudio piloto final
13	Producción del instrumento
14	Estudio adicional de fiabilidad y validez
15	Preparación del manual

Nota: adaptado de McCoach et al. (2013). *Instrument Development in the Affective Domain: School and Corporate Applications* 3rd ed., p. 278.

Para la evaluación de actitudes es necesario construir instrumentos, con el fin de hacer más fácil este proceso Gable y Wolf (1993) aportan una serie de pasos a seguir que nos ayudan a poder formular los ítems del instrumento. En cada paso definimos la meta a conseguir pero primero desarrollaremos los criterios en los que se estructura el instrumento y segundo los ítems a utilizar en el cuestionario.

El esquema propuesto por Gable y Wolf (1993) es apropiado para ser utilizado en nuestra fase de redacción de indicadores, ítems y criterios que se describe en nuestro constructo a nivel conductual. Kane (2001) propone que una alternativa es utilizar la lógica argumentativa para desarrollar los ítems.

Recientemente, Delgado Álvarez (2014) ha desarrollado una guía para elaboración de instrumentos de evaluación con escala Likert, medida utilizada en el

instrumento del presente estudio. La guía contiene los pasos más importantes que deben tenerse en cuenta en el diseño de un instrumento de evaluación.

Cabe destacar el trabajo realizado por Jornet, González-Such y Perales (2012) los cuales ofrecen una propuesta con una serie de fases y pasos muy detallados (figura 8) para el diseño y validación métrica de un instrumento de medición.

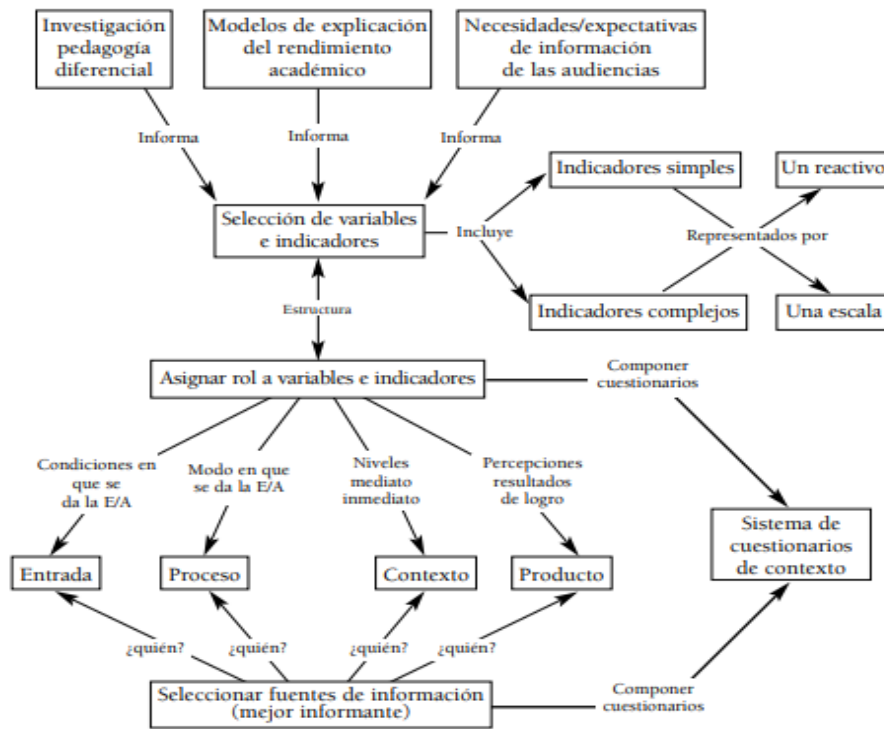


Figura 8. Proceso general de diseño de instrumentos de contexto.

Nota: J. Jornet, J. González-Such y M. J. Perales (2012, p.93).

3.2.4. Revisión metodológica sobre los términos de validez y fiabilidad

Según Bakieva (2016) el concepto de validez ha evolucionado paralelamente al conocimiento sobre los instrumentos de evaluación y medición. Entre las primeras propuestas del concepto destaca la de Cureton (1950), que explicaba la validez como “en qué medida la prueba hace la tarea para la que ha sido empleada” (p. 621). Es decir, un instrumento es válido si mide lo que dice medir.

Validez es la cualidad más importante de un instrumento de medida. Se puede decir que la validez tiene tres grandes componentes, los cuales explican el funcionamiento adecuado de un instrumento. La utilización de uno u otro concepto de

validez depende de sus propósitos (APA, AERA y NCME, 1999, 2014) (citado por Bakieva, 2016, p. 139)

1. La validez de contenido: busca garantizar que los ítems sean representativos, tengan afinidad y midan adecuadamente las dimensiones establecidas (Kerlinger, 2002). Es decir, se refiere al grado en que un instrumento presenta una muestra adecuada de los contenidos a los que se refiere, sin omisiones y sin desequilibrios de contenido. La validez de contenido se apoya generalmente en el juicio de expertos (métodos de juicio). Se define como el grado en que los ítems que componen el instrumento representan el contenido que el mismo trata de evaluar. Por tanto, la validez de contenido se basa en (a) la definición precisa del dominio y (b) en el juicio sobre el grado de suficiencia con que ese dominio se evalúa.
2. Validez de criterio: se refiere al grado en que el instrumento correlaciona con variables ajenas al mismo. Un criterio es una variable distinta de la escala que se toma como referencia, que se sabe que es un indicador de aquello que el instrumento pretende medir. La elección del criterio es la parte más conflictiva en este procedimiento de determinación de la validez, ya que es muy difícil obtener buenos criterios. Un mismo instrumento puede tener más de un tipo de validez, es decir puede estar validado respecto a varios criterios, con resultados diferentes.

Dentro del concepto de validez de criterio cabe distinguir a su vez entre: validez externa, cuando el instrumento se ha validado respecto a un criterio externo, como por ejemplo, una evaluación de rendimiento. Hace referencia a la posibilidad de generalización. En cambio, se hablará de validez interna si se correlaciona un instrumento con otro con validez reconocida que mide el mismo rasgo. No obstante, su interpretación es costosa, por lo que para evitar errores de interpretación se suele correlacionar el instrumento con todos los demás ya validados que miden lo mismo. También, para saber qué validez aplicar entre la concurrente y predictiva se ha de pensar si se emplea un criterio disponible en el momento (validez concurrente) o se pretende predecir la conducta futura de un individuo (validez predictiva). Martínez-Arias (1995) señala que este tipo de validez se utiliza especialmente para los instrumentos que se aplican en selección y orientación académica o profesional.

3. Validez de constructo: es el concepto más complejo. Se refiere al grado en que una medición aportada por un instrumento de medida correlaciona consistentemente con otras mediciones que han surgido de hipótesis y construcción de teorías antecedentes. Se puede considerar un concepto general que abarcaría los otros tipos de validez. Incluso integra las propiedades métricas del instrumento -fiabilidad-.

El término constructo hace referencia a un concepto teórico psicológico inobservable (ej. la inteligencia, cada factor de personalidad, las aptitudes, las actitudes, etc.). La definición operativa de estos constructos presenta considerables dificultades en la práctica, ya que no son directamente observables, tal como afirma Cronbach (1998). Debido a esto, la validación de un constructo es un proceso laborioso y difícil. Para la estimación de la validez de constructo se utiliza diferentes tipos de metodologías. Uno de los métodos más utilizados es el análisis factorial, el cual ha sido utilizado en el presente estudio para obtener la validez del instrumento empleado. Este tipo de análisis permite ordenar los datos y facilitar la interpretación de las correlaciones. Se espera un factor explicativo del constructo con saturaciones altas del test y los tests que miden aspectos parecidos, y con saturaciones bajas de aquellos tests que miden aspectos diferentes (Castejón, 1997).

En resumen, de los tres modelos de validez presentados, el de Validez de Constructo propone una aproximación general de la validez, fiabilidad y de los métodos asociados al proceso de medición (Cronbach, 1989) (citado por Kane, 2001, p .4) por lo que es el que se utilizará en nuestro estudio.

3.2.5. Presentación del instrumento: CE alumnos/as de 9 a 17 años

Para el diseño del instrumento de evaluación de sistemas educativos sobre la dimensión CE, se ha tenido como referencia los instrumentos pertenecientes al grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica GROPE. Concretamente nos hemos basado en el QDE-A, Instrumento de Desarrollo Emocional de Adultos, el CDE-SEC instrumento para educación secundaria y el CDE-9-13 instrumento para niños y la escala TMMS-24 (escala adaptada en nuestro país por Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos, Guimaraes en 2004), esta es una escala versión reducida y cambiada de la escala original TMMS-48, basada en el modelo teórico de Salovey y Mayer, instrumento que nos permite medir la CE a través de cuestionarios.

Cabe destacar que el instrumento a validar por nuestra parte (ver Anexo 8), sigue el modelo teórico y clasificación de CE establecido por el GROU y el modelo de IE Mayer (1990).

Podría parecer extraño diseñar un instrumento en los que los ítems respondan por igual al marco teórico de la IE y al marco teórico de la CE, pero investigaciones recientes nos confirman que y según López de Juan y Pérez-Escoda (2014) ``La IE y la CE son dos constructos estrechamente relacionados. Si a ellos le sumamos educación emocional, como vehículo para potenciarlas y desarrollarlas tenemos la triada necesaria para el cambio que se está produciendo en la escuela``(p. 667).

Tomando como referencia el modelo teórico de competencias emocionales del GROU, sus dimensiones (Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social, Competencias para la vida y el bienestar) y los instrumentos para adultos CDE-A, el de adolescentes CDE-SEC y el infantil CDE-9-13 establecemos cuáles son para nuestro instrumento las dimensiones claves de estudio.

Tomamos en consideración las siguientes dimensiones:

1-Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Incluye. (Pérez-Escoda, 2016, p. 693)

- Toma de conciencia de las propias emociones
- Dar nombre a las emociones
- Comprensión de las emociones de los demás
- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento

2-Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone, a partir de la conciencia emocional, tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc (Pérez-Escoda, 2016, p.694). Esto supone:

- Expresión emocional apropiada en la que el alumno comprende su estado emocional interno

- Regulación emocional: gestión adecuada de sentimientos y emociones que permitirán al niño regular la ira, la impulsividad, los comportamientos de riesgo, tolerancia a la frustración, etc.
- Habilidades de afrontamiento: utilizan estrategias de autorregulación para afrontar los retos
- Competencia para autogenerar emociones positivas

3-Autonomía emocional: es el conjunto de características relacionadas con la autogestión personal. Se encuentran: autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, así como la autoeficacia emocional (Pérez-Escoda, 2016). Por tanto:

- Autoestima: la cual implica tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo (Pérez-Escoda, 2016, p. 694).
- Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc (Pérez-Escoda, 2016, p. 695).

Por otra parte, nos basamos en el modelo de procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas de Salovey y Mayer (1990), el cual contempla las siguientes dimensiones:

- Valoración y expresión de la emoción (inter-intra personal)
- Regulación emocional
- Utilización de la emoción
- Planificación flexible
- Pensamiento creativo
- Motivación

Fernandez-Berrocal y Extremera (2005) nos presentan el modelo de IE diseñado y mejorado por Salovey y Mayer en 1997 y 2000, siendo éste un modelo muy estudiado en el que podemos distinguir las siguientes habilidades:

- Percepción de las emociones: capacidad para percibir lo que uno siente.

- Facilitación o asimilación emocional: capacidad para valorar nuestros sentimientos para así y desde el razonamiento poder emitir soluciones a los problemas.
- Comprensión emocional: capacidad para distinguir y catalogar las emociones.
- Regulación emocional: capacidad para regular los sentimientos con el fin de crecer como personas.

Partiendo del modelo de IE de Salovey y Mayer (1990), (1997), (2000) y del modelo de CE de GROF, se construyeron los ítems del instrumento de CE para alumnos/as de 9 a 17 años y como método de evaluación, la evaluación a través del instrumento de autoinforme por su rápida y fácil administración y porque este instrumento no será utilizado para evaluar la IE sino la CE.

Cabe destacar que los instrumentos de autoinforme en IE han sido duramente criticados por teóricos de IE porque consideran que la inteligencia no es medible a través de instrumentos de autoinforme, prueba de ello es la creación de pruebas de habilidad o ejecución que sí miden la IE (Férrandez-Berrocal y Extremera, 2005).

Se analizaron los ítems usados en el instrumento de autoinforme TMMS-24 diseñado por :

Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) desarrollaron una medida, el Trait Meta-Mood Scale, que trataba de recoger los aspectos de IE intrapersonal de las personas, en concreto sus habilidades para atender, discriminar y reparar los propios estados emocionales (Férrandez-Berrocal y Extremera, 2005. p. 74).

A partir de ese estudio, se elaboraron los ítems para el instrumento de esta investigación con el fin de construir un instrumento que contemple las tres dimensiones del modelo de Salovey y Mayer, Valoración y expresión de la emoción de manera intrapersonal (autoconocimiento), Regulación emocional, Utilización de la emoción (automotivación) y que en un futuro el instrumento validado pudiese servir para recoger información del contexto en CE intrapersonal en estas tres dimensiones y no la habilidad en IE intrapersonal tal y como hace el instrumento de evaluación de la habilidad en IE TMMS-24. Es decir, nos basamos en el modelo de competencias del GROF y en el modelo de IE Salovey y Mayer (1990) básicamente para construir un instrumento que evaluara CE y no la habilidad en IE de los niños de 9 a 17 años.

Por lo tanto, una vez validado este instrumento diseñado en el presente trabajo, el objetivo de Gemeduco, será usarlo para obtener información sobre el nivel de CE que presentan los alumnos/as de los centros escolares, con el objetivo de recopilar esta información para proponer mejoras y cambios en el sistema educativo, mejorar el rendimiento de los alumnos/as, su salud mental, fomentar la CS y formar a personas profesionalmente más preparadas para conseguir una mano de obra cualificada y por lo tanto mayores niveles de desarrollo económico.

A día de hoy, las investigaciones realizadas en cuanto a las CE, aunque son escasas, nos revelan datos interesantes y positivos puesto que aquellos niños y adolescentes educados bajo la IE a medida que van avanzando etapas en la vida se muestran con unos comportamientos con mayores CE (mayor resiliencia, regulación emocional etc.).

Según Bisquerra-Pérez (2007) “Las aportaciones de estos estudios son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas (currículo, talleres, programas, seminarios, etc.) destinados a fomentar el desarrollo de las competencias emocionales” (p. 75).

Presentamos a continuación el instrumento que hemos diseñado para esta investigación. Dentro de nuestro modelo de evaluación de sistemas educativos, evaluamos la CE con el objetivo de poder obtener datos y poder analizar “el saber ser” de las personas; ese saber ser que nos llevará a desarrollar sociedades con mayor cohesión social.

Comprobamos cómo las anteriores pruebas analizadas nos indican que no tenemos un instrumento de evaluación para niños, aunque sí para adultos y adolescentes, utilizándose más comúnmente los cuestionarios de autoinforme. Por lo tanto, es necesario seguir avanzando en el estudio de nuevos instrumentos que valoren y arrojen datos sobre el desempeño emocional de niños y adolescentes, con el fin de poder conocer su CE y no valorar solamente el perfeccionamiento de programas de IE, sino también poder desarrollar contenidos curriculares en esta disciplina.

Es por ello que evaluar las emociones y los programas emocionales, sigue contemplándose a día de hoy como una tarea bastante compleja. Tal y como destaca Bisquerra (2003) “las tendencias apuntan hacia una complementariedad metodológica que aporte evidencias cuantitativas y cualitativas” (p. 34).

3. La evaluación de la IE y CE y su influencia en el diseño del instrumento

En este instrumento recogemos la información partiendo de la base de tres habilidades emocionales:

1. Conciencia emocional.
2. Autonomía personal “Automotivación”.
3. Regulación emocional.

1. Conciencia emocional “Autoconocimiento”

Tabla 44

Indicadores de la evaluación de la conciencia emocional, Autoconocimiento

Nº ítem	Autoconocimiento/ identificar emociones y sentimientos
Ítem 1 AC	¿Te das cuenta cuando estas triste?
Ítem 2 AC	¿Sueles controlar el miedo y enfrentarte a él?
Ítem 3 AC	¿Cuando estas triste te suele durar mucho tiempo?
Ítem 4 AC	¿Sabes lo que es sentir rabia?
Ítem 5 AC	¿Reconoces enseguida cuando te estás enfadando por algo?
Ítem 6 AC	¿Tienes claro cuáles son las cosas que se te dan bien y cuáles mal?
Ítem 7 AC	¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?
Ítem 8 AC	¿Tienes habilidades para tomar decisiones que mejoren tu vida y bienestar?

Nota: elaboración propia

Esta habilidad nos permite tomar conciencia de nuestras propias emociones y de las emociones de los demás sujetos, “incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra, 2003, p. 23). De este modo, podremos recoger los resultados de cómo nuestros alumnos/as y adolescentes son competentes. Es decir, si son capaces de indicarnos a través de este instrumento, si son o no son capaces de identificar sus sentimientos y emociones, reconocerlos y etiquetarlos (nombrarlos), además de identificar los sentimientos y emociones de las demás personas, es decir, la capacidad de implicarse empáticamente con los demás.

2. Autonomía personal “Automotivación”

Tabla 45

Indicadores de la evaluación de la Autonomía personal “Automotivación”

Nº ítem	Automotivación
Ítem 9 AM	¿Te cuesta mucho esforzarte en algo cuando tienes que estudiar cosas que no te gustan?
Ítem 10 AM	¿Consideras que es muy importante para ti estudiar?
Ítem 11 AM	¿Tienes mecanismos para valorarte y sentirte orgulloso/a de ti mismo/a?
Ítem 12 AM	¿Sueles premiarte cuando cumples con tus obligaciones?

Nota: elaboración propia

La autonomía personal es aquella que hace referencia al conjunto de acciones encaminadas a la autogestión personal, es por ello, por lo que la automotivación es la capacidad que nos permitirá a través del conocimiento que tenemos de nosotros mismos poseer una mayor autonomía personal. Nos referimos a aquellas aptitudes que nos ayudan a ser capaces de marcarnos metas concretas y reales, movernos hacia actividades diversas donde existe una gran implicación emocional. Es por ello que la automotivación abre el camino a la productividad, siendo uno de los retos de futuro de la educación.

Esta habilidad es muy importante y los datos que obtengamos de ella serán tenidos muy en cuenta, puesto que, el aprender esta habilidad nos garantizará que podamos hablar en un futuro de sociedades más cohesionadas, donde las riquezas estén más repartidas, y todas las personas tengan los mismos derechos, pudiendo aminorar y eliminar las barreras sociales y económicas, ya que la automotivación, sumada a todos los demás constructos de nuestro modelo de evaluación, y cambios en los sistemas (no sólo educativos, sino también políticos y económicos), contribuye a formar a personas a desarrollarse profesional y personalmente y de una manera equilibrada, beneficiando y promoviendo un verdadero motor de cambio, entendiendo que la educación contribuye a este cambio personal y social.

Cabe destacar que a la automotivación como elemento de autogestión personal le acompañan otras dimensiones siendo estas: autoestima, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales, responsabilidad, auto-eficacia emocional, la búsqueda de ayuda y recursos.

3. Regulación emocional ``Autorregulación``

Tabla 46

Indicadores de la evaluación de la Regulación emocional ``Autorregulación``

Nº ítem	Regulación emocional
Ítem 13 RE	Si estas triste ¿sueles dejar de hacer tus tareas?
Ítem 14 RE	¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?
Ítem 15 RE	Si te pones muy nervioso cuando vas a hacer un examen, ¿sabes calmarte a ti mismo/a?
Ítem 16 RE	Si te enfadas cuando te corrigen, ¿se te pasa al cabo de un rato?
Ítem 17 RE	¿Conoces tácticas para relajarte y sentirte bien?
Ítem 18 RE	Si al realizar una tarea te despistas, ¿buscas la forma de poder continuarla?
Ítem 19 RE	¿Eres capaz de animarte para superar dificultades/ problemas?

Nota: elaboración propia

A través de este instrumento se podrá obtener información relevante de la capacidad que tienen los niños y adolescentes para manejar las emociones de manera adaptativa o adecuada. Para realizar una adecuada regulación emocional es necesario tomar conciencia de la relación que existe entre emoción, cognición, respuesta y/o comportamiento, además de ser capaces de expresar adecuadamente las emociones, tanto las nuestras como las de los demás.

Para regularnos emocionalmente es necesario desarrollar capacidades de autocontrol de la impulsividad, prevenir estados emocionales negativos y tolerar la frustración. Por ello debemos ser capaces de desarrollar habilidades para afrontar las situaciones negativas sin permitirnos una duración excesiva de ello.

Todo ello debe ser compensado en saber desarrollar la competencia para generarnos (auto-generar) emociones positivas, para así disfrutar de la vida por lo que con este instrumento se ha pretendido recoger información sobre la capacidad de la CE.

Es necesario indicar que con toda la información que hemos recogido, podríamos diseñar programas preventivos para la escuela, puesto que la CE se puede enseñar en ella.

Existen evidencias que los jóvenes que presentan un mayor desempeño en CE, experimentan un mayor bienestar personal y es más probable que obtengan mejores resultados académicos.

Por lo tanto, en la evaluación de la CE, se identificarán y valorarán no sólo los factores de riesgo, sino también los factores a potenciar, siendo éstos:

- La prevención y el desarrollo de competencias socio-emocionales para el perfeccionamiento de comportamientos ajustados.
- Marcar los comportamientos problemáticos y los no problemáticos.
- No solo se centrará en la persona, sino también en todos los agentes educativos (profesorado, familia, comunidad, escuela).
- Estos programas nos permitirán evitar el fracaso escolar, ya que vemos que existen muchos alumnos/as que no saben soportar el estrés de los exámenes, organizarse en los estudios, ser persistentes, incapacidad para automotivarse, etc. Algunos jóvenes no logran encontrar un sentido a lo que están aprendiendo y acaban abandonando el sistema educativo.

Bisquerra (2003) alerta de cómo todos estos hechos inducen a experimentar estados emocionales negativos, como la apatía o la depresión; y, en algunos casos, llegan a intentos de suicidio. Todo ello está relacionado con deficiencias en la madurez y el equilibrio emocional que reclaman una atención por parte del sistema educativo (p. 26).

Nuestro objetivo principal y a través de la recogida de datos de este instrumento, es averiguar la CE, es decir "el saber ser". Por ello partimos del principio socrático de "conócete a ti mismo" éste debe ser el objetivo de todo ser humano, y se debe enseñar desde la educación, sólo así sabremos conocer e identificar nuestras emociones y establecer esa relación entre pensamiento y comportamiento.

Entendiendo que éste debe ser el principal objetivo de la educación y de la evaluación, puesto que desde el propio modelo de CS y desde la propia institución educativa, se buscará que el alumnado sea un alumnado que pueda desarrollarse como persona, fomentando la creación de sociedades con mayor cohesión, más equitativas, sin desigualdades sociales y por lo tanto donde se pueda convivir, respetar etc.... Con esta visión podemos generar y desarrollar sociedades más competitivas social y económicamente.

Por lo tanto, este instrumento sirve para obtener datos de la CE "saber ser" de los alumnos/as de 9 a 17 años, con el objetivo de poder trabajarlo y además, poder incluir este instrumento y el constructo CE con las dimensiones utilizadas en este modelo de evaluación de sistemas educativos que promocionan la cohesión social.

2. ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4. Planteamiento del problema

Con el objetivo de poder mejorar y cambiar la educación, se hace necesario saber cómo se encuentra el sistema educativo (debilidades del mismo, puntos fuertes.....). Por ello, se hace necesario contar con instrumentos validados que nos permitan obtener información para tomar decisiones con el fin de realizar cambios en el propio sistema. Nuestro objetivo dentro del modelo de evaluación de sistemas educativos que promueve la CS es validar el instrumento sobre la dimensión de CE para los alumnos/as de primaria y secundaria (9 a 17 años). Haciendo uso de instrumentos validados podremos determinar si un sistema educativo funciona correctamente. En este tipo de evaluaciones es necesario recoger información de los docentes, alumnos y familias.

Bisquerra (2010), indica que apenas existen instrumentos que recojan información para la evaluación del sistema educativo que incluyan indicadores acerca de la CE del alumnado, en España solo disponemos de los instrumentos sobre CE diseñados por el grupo GROPE.

En la validación del instrumento, señalamos los elementos que pueden atentar contra la validez de la interpretación de los resultados del instrumento y atendemos a las dimensiones que forman parte de nuestro constructo y a aquellos aspectos que no estando relacionados con nuestro constructo podrían influir en el.

La validez de constructo se puede abordar desde dos perspectivas, las cuales hemos utilizado en el proceso de validación de este instrumento. Por una parte, la validez del constructo a partir del análisis lógico de su definición a través de la valoración realizada por los jueces. Por otra parte, la validación empírica realizada a partir de los análisis estadísticos. El objetivo final es obtener un instrumento de calidad con suficientes evidencias de validez que nos garanticen la utilidad de los resultados y así dar respuestas a los problemas de estudio de la CE.

Capítulo 5. Método

Para el diseño de nuestro instrumento se usan 3 tipos de evidencias de validez de las 5 existentes para asegurar que se cumplan los estándares de calidad. Estas evidencias de validez son las marcadas por el APA, AERA y NCME (2014).

- 1- Evidencias basadas en el contenido: hemos definido el Universo de Medida o Dominio Educativo aportando evidencias empíricas. Será el comité de juicio y siguiendo un esquema de trabajo que pasaremos a explicar seguidamente lo que nos permitirá mostrar estas evidencias de contenido en nuestro instrumento a validar.

En este estudio se han establecido 6 fases de trabajo, siguiendo el modelo planteado por Jornet en el modelo CS (Jornet et al., 2012).

En la primera fase hemos identificado el constructo a evaluar, siendo éste el constructo de CE, y hemos realizado un análisis documental exhaustivo estudiando las distintas definiciones, modelos, autores e instrumentos de evaluación.

En la segunda fase, el objetivo de la misma se orienta a aportar una primera definición del constructo. Para ello, se seleccionó un grupo de expertos en base a su experiencia y dominio del objeto de estudio siendo éstos un número total de 31 personas (13 hombres y 18 mujeres, profesionales de la educación en distintos niveles educativos primaria, secundaria, FP, educadores y estudios superiores). El trabajo se organizó a partir de grupos focales formado por 15 personas (5 hombre y 10 mujeres, profesionales de la educación en distintos niveles educativos primaria, secundaria, educadores y estudios superiores) .

En la tercera fase se sometió a juicio la definición y dimensiones resultantes del constructo por el grupo focal. Por lo tanto, se recoge la información del grupo focal o comité 1 y grupo experto con el objetivo de valorar la pertinencia y congruencia de las dimensiones del constructo.

En la cuarta fase diseñamos los ítems a partir del análisis de instrumentos de evaluación. En dicho análisis el objetivo era analizar la calidad técnica de los ítems.

Una vez redactados estos ítems el grupo focal o comité 1 los discutieron hasta llegar a un acuerdo en la redacción de los mismos.

En la quinta fase se realiza la revisión de los ítems por otro grupo, el grupo de expertos, atendiendo a la adecuación y claridad de los ítems. Esto fue evaluado a través de una escala Likert de tres puntos, el valor 1 en la adecuación corresponde a la etiqueta de inadecuado, 2 adecuado y 3 muy adecuado, para claridad, el valor 1 indica ítem confuso, 2 claro y 3 muy claro.

En la sexta fase quedaron depurados los ítems a partir del análisis realizado por el comité de revisión para poder pasar a ser analizados de manera empírica.

- 2- Evidencias basadas en el proceso de respuesta: en este punto analizamos cómo los alumnos/as reaccionan y responden ante estos ítems.
- 3- Evidencias basadas en la estructura interna: para recoger estas evidencias realizamos el estudio empírico tanto del estudio piloto como del estudio de la muestra completa con el fin de poder determinar si nos encontramos ante un instrumento que está recogiendo información de carácter multidimensional o unidimensional. Para ello realizamos el estudio factorial, análisis de la escala mediante la Teoría Clásica de Construcción de Tests (TCT) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), en concreto el modelo de RASCH, que comentaremos más adelante.

En resumen, todo proceso de validación tiene que recoger una serie de evidencias que puedan garantizar que el proceso de diseño del instrumento cumpla con ciertos estándares de calidad, siendo éstas:

1. Validación lógica de constructo: estudio de adaptación (jueces):
 - a) Validación de la definición teórica del constructo.
 - b) Validación de la definición operativa del instrumento (indicadores que describen el constructo a nivel instrumento).
 - c) Diseño de ítems y elaboración del instrumento piloto.
 - d) Validación de los ítems.
2. Validación métrica del instrumento mediante un estudio piloto:
 - a) Validación a partir de TCT.
 - b) Estudio factorial exploratorio.
3. Validación métrica del instrumento mediante estudio final: análisis de propiedades métricas del instrumento definitivo.

5.1. Objetivos

El *Objetivo General* de la investigación es el diseño y validación de un instrumento para evaluar la CE de alumnos/as españoles de edades comprendidas entre 9 y 17 años, como indicador para la evaluación de instituciones y sistemas educativos.

Los *Objetivos Específicos* son los siguientes:

1-Conocer y contrastar la definición teórica y la estructura del instrumento diseñado para evaluar la CE, que implica:

- Validar la definición de CE, tras su revisión teórica, y analizar los indicadores que describen la CE en el instrumento diseñado y su inclusión en las dimensiones en las que se agrupan, basado en comités de expertos.
- Analizar las propiedades métricas del instrumento.

2-Recabar evidencias de validación, dirigidas a:

- Apoyar la calidad de interpretación de las puntuaciones.
- Analizar las relaciones entre CE y otros indicadores incluidos en el modelo de evaluación CS, tales como: Autoconcepto, Resiliencia y Valor social de la educación.

5.2. Participantes

Teniendo en cuenta las características del estudio, se pueden identificar diversos grupos de participantes, siendo éstos: a) comité de expertos para validación del constructo teórico e ítems, ensayo piloto 1 y 2 y b) grupo normativo de estudio del instrumento propuesto como definitivo.

En este apartado se muestra la descripción de los participantes tanto del estudio piloto 1 y 2 como de la muestra objeto de estudio. Cabe destacar que por la dinámica temporal de desarrollo de esta investigación, y al trabajar en el Proyecto Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS-EVALNEC), junto a otros investigadores que trabajaban otros constructos, el estudio piloto 1 formado por 152 alumnos/as y piloto 2 formado por 402 alumnos/as, responde a una fase previa en la que se logró disponer de esa información. Y, por ello, para validar este instrumento se trabaja el apartado de validación empírica con una muestra total de 954 alumnos/as.

5.2.1. Comité de expertos

El comité de expertos tuvo como objetivo realizar un primer análisis de validación del constructo definido y su operativización como instrumento de medida (expresado en indicadores/ítems). Se trabajó con dos. Por un lado el comité 1 o grupo focal formado por 15 personas cuyas características se muestran en la tabla 47.

Tabla 47

Miembros del Grupo Focal.

	Nº	Edad	Nº de sujetos por profesión	Profesión	% totales
Hombres	5	28-58	2	Pofesores Estudios superiores	40%
			3	Profesores secundaria	60%
Mujeres	10	23-55	6	Profesores estudios superiores	60%
			2	Profesores de primaria	20%
			1	Ámbito social	10%
			1	Educadora	10%

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el grupo experto que está formado por 31 personas y sus características se muestran en la tabla 48.

Tabla 48

Miembros del Grupo Experto

	Nº	Edad	Nº de sujetos por profesión	Profesión	% totales
Hombres	13	23-59	6	Profesores Estudios superiores	46,15%
			2	Profesores secundaria	15,38%
			1	Educador social	7,69%
			2	Profesor de FP	15,38%
			1	Profesor de Bachiller	7,69%
			1	Orientador Eso	7,69%
Mujeres	18	23-55	4	Profesores estudios superiores	22,22%
			2	Profesores de primaria	11,11%
			1	Maestra de infantil	5,55%
			1	Educadora	5,55%
			1	Profesora de FP	5,55%
			1	Profesora de Bachiller	5,55%
			1	Profesora Eso	5,55%
			7	Otros	38,88%

Fuente: Elaboración propia.

5.2.2. Estudio piloto 1

El instrumento se aplicó a una muestra inicial de 152 alumnos/as con el objetivo de ver cómo funciona el instrumento con una muestra más reducida. El grupo estaba compuesto por un porcentaje similar de chicos (49%) y chicas (51%). De ellos, el 74% hablaba castellano en casa frente al 43% que también hablaban valenciano⁹.

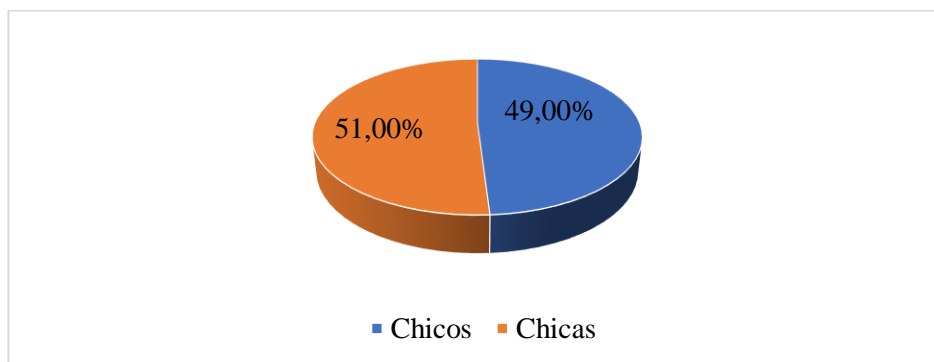


Figura 9. Distribución porcentual de la muestra del estudio piloto según el género.

Respecto a las edades de los alumnos/as, el 15% tienen edades comprendidas entre los 9 y los 12 años, el 75% son alumnos/as entre 14 y 16 años y el 10% son alumnos/as mayores de 16 años.

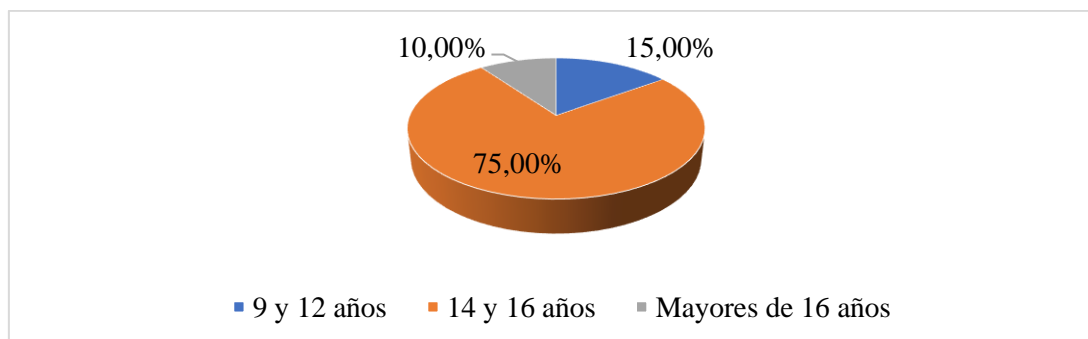


Figura 10. Distribución porcentual de la muestra del estudio piloto según la edad.

En cuanto al nivel de estudios de los padres, un 8,2% no poseía estudios obligatorios, el 23,3% tenían estudios primarios, el 20,5% terminaron sus estudios secundarios, y el 30,8% continuaron sus estudios en educación no obligatoria en bachiller y ciclos formativos, mientras que había un 17,2% de padres con estudios universitarios.

⁹ Téngase en cuenta que existe un grupo importante en la Comunidad que hablan indistintamente ambas lenguas en el hogar.

En cuanto al nivel de estudios de las madres, un 7,5% no posee estudios obligatorios, el 23,1% tenían estudios primarios, el 19% terminaron sus estudios secundarios, y el 31,9% continuaron sus estudios en educación no obligatoria en Bachiller y Ciclos Formativos, mientras que había un 18,5% de madres con estudios universitarios. Finalmente, el 56% de la muestra vive en entornos familiares compuestos por 4 personas, el 13,5% vive en entornos familiares de más de 4 personas y el 30,5% vive en entornos de menos de 4 personas.

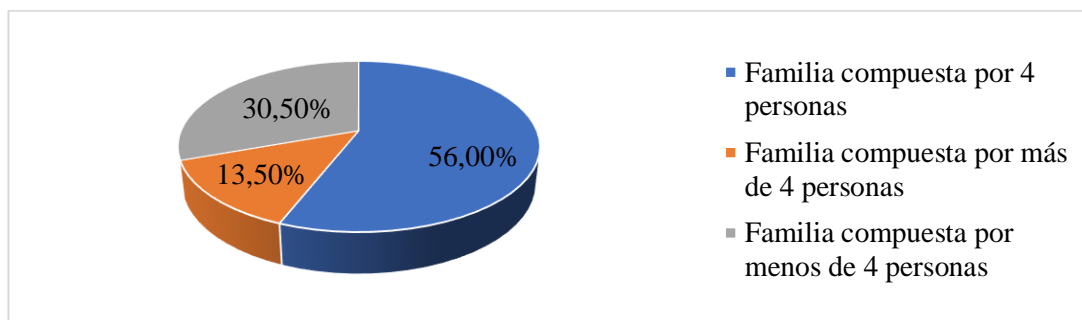


Figura 11. Distribución porcentual de la muestra del estudio piloto según el número de miembros de su familia.

5.2.3. Estudio piloto 2

El instrumento se aplicó a un grupo de 402 alumnos/as con el fin de poder observar cómo funciona el instrumento con una muestra mayor al estudio piloto 1 y menor que la muestra total con 954 sujetos. Esta muestra está constituida por un porcentaje similar de chicos (51%) y chicas (49%). De ellos, el 78% hablaba castellano en casa frente al 45% que también hablaban valenciano.

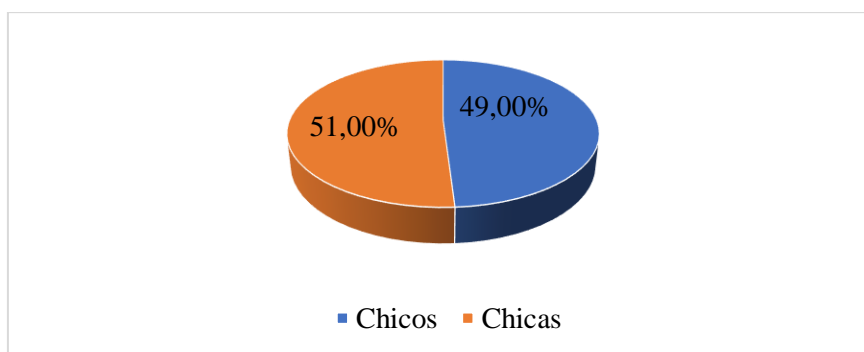


Figura 12. Distribución porcentual del grupo total según el género.

Respecto a las edades de los alumnos/as el 15,6% son alumnos/as con edades comprendidas entre los 9 y 12 años, el 77,3% son alumnos/as entre 14 y 16 años y el 7,1% son alumnos/as mayores de 16 años.

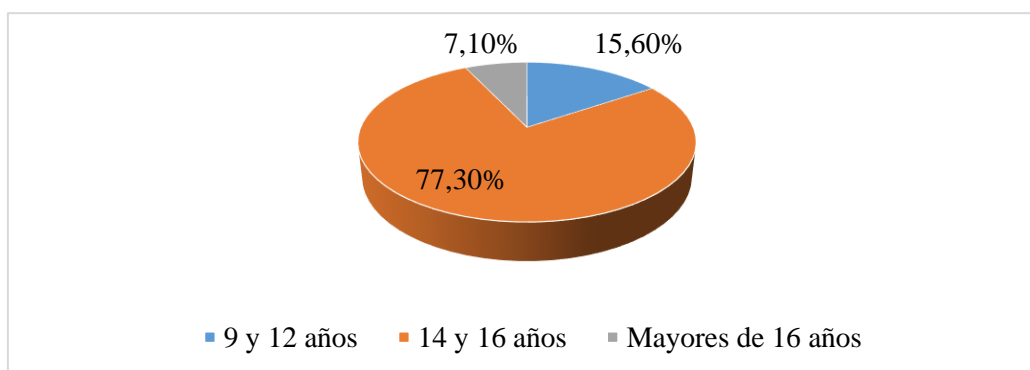


Figura 13. Distribución porcentual del grupo total según la edad.

En cuanto al nivel de estudios de los padres, un 8,7% no poseía estudios obligatorios, el 26,6% tenían estudios primarios, el 20,2% terminaron sus estudios secundarios, y el 30,2% continuaron sus estudios en educación no obligatoria en bachiller y ciclos formativos, mientras que había un 14,3% de padres con estudios universitarios.

En cuanto al nivel de estudios de las madres, un 7,2% no poseía estudios obligatorios, el 24,9% tenían estudios primarios, el 20,3% terminaron sus estudios secundarios, y el 32,3% continuaron sus estudios en educación no obligatoria en bachiller y ciclos formativos, mientras que había un 15,3% de madres con estudios universitarios.

Finalmente, el 53,9% de la muestra vive en entornos familiares compuestos por 4 personas, el 15,7% vive en entornos familiares de más de 4 personas y el 30,4% vive en entornos de menos de 4 personas.

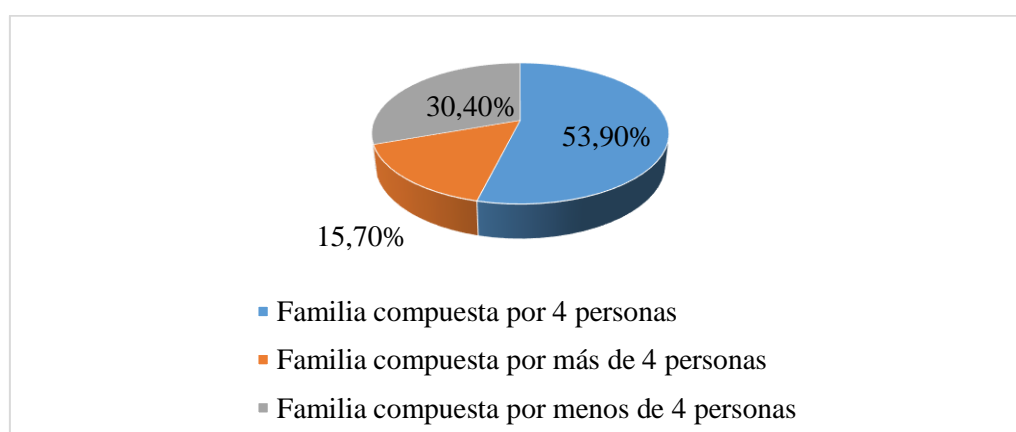


Figura 14. Distribución porcentual del grupo total según el número de miembros de su familia.

5.2.4. Grupo de estudio del instrumento definitivo

El instrumento se aplicó a una muestra total de 954 alumnos/as. El grupo estaba compuesto por un porcentaje similar de chicos (52%) y chicas (47,9%). De ellos, el 60,3% hablaba castellano en casa frente al 39,6% que también hablaban valenciano¹⁰.

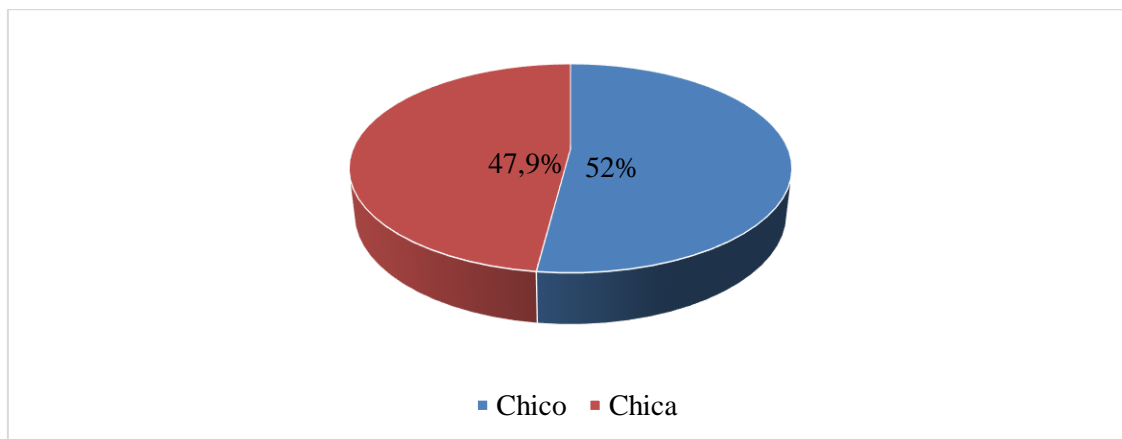


Figura 15. Distribución porcentual de la muestra total según el género.

Con respecto a las edades de los alumnos/as, el 32% son alumnos/as con edades inferiores a 17 años y el 68% son alumnos/as mayores de 16 años.

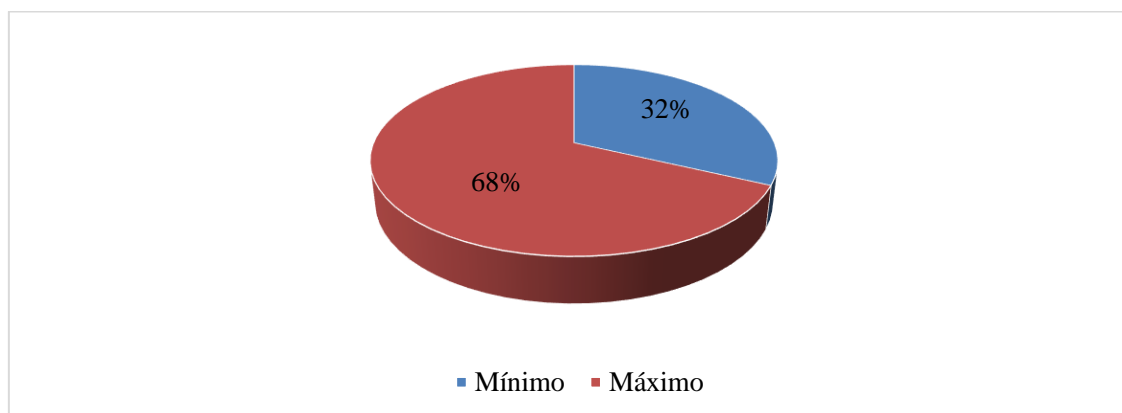


Figura 16. Distribución porcentual de la muestra del estudio piloto según la edad.

En cuanto al nivel de estudios de los padres, un 5,8% no poseía estudios obligatorios, el 18,4% tenían estudios primarios, el 16,8% terminaron sus estudios secundarios, y el 29,6% continuaron sus estudios en educación no obligatoria en bachiller y ciclos formativos, mientras que había un 19,1% de padres con estudios universitarios.

¹⁰ Téngase en cuenta que existe un grupo importante en la Comunidad que hablan indistintamente ambas lenguas en el hogar.

En cuanto al nivel de estudios de las madres, un 5,7% no poseía estudios obligatorios, el 18,3% tenían estudios primarios, el 15,3 % terminaron sus estudios secundarios, y el 28,2% continuaron sus estudios en educación no obligatoria en bachiller y ciclos formativos, mientras que había un 22,3% de madres con estudios universitarios.

Finalmente, en cuanto al lugar de nacimiento el 90% de la muestra son alumnos/as españoles, frente al 10% de la muestra siendo estos alumnos/as procedentes de otras nacionalidades.

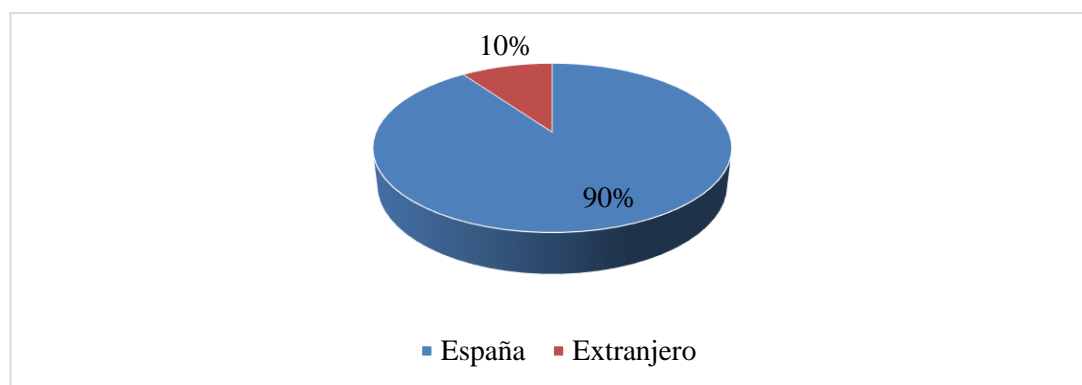


Figura 17. Distribución porcentual de la muestra total según país de nacimiento

5.3. Variables e instrumentos

Tal y como hemos comentado anteriormente, para el diseño del instrumento CE nos hemos basado en la escala del modelo teórico de Salovey y Mayer, escala TMMS-24 y los instrumentos que han sido creados para evaluar la CE por el grupo GROP, concretamente con el QDE-A, Instrumento de Desarrollo Emocional de Adultos, el CDE-SEC instrumento para educación secundaria y el CDE-9-13 instrumento para niños.

Nuestro instrumento se crea a partir del constructo teórico de CE, el cual se compone de la Dimensión 1: Conciencia emocional, (Autoconocimiento); Dimensión 2: Autonomía Personal, (Automotivación); y la Dimensión 3: Regulación emocional, (Autorregulación). Cada dimensión agrupa un número determinado de ítems, evaluados en una escala Likert de 4 puntos en el que 1 significa Nunca/Nada, 2 A veces/Poco, 3 Casi siempre/Bastante, 4 Siempre/Mucho. En el caso de la Dimensión 1, se agrupan los ítems desde 1AC a 8AC. En la Dimensión 2, se agrupan los ítems desde el 9AM hasta

5. Método

el 12AM. En la Dimensión 3, se recoge los ítems desde el 13RE hasta el 19RE. A continuación mostramos los ítems del instrumento organizados por dimensiones.

Tabla 49

Dimensión 1 Conciencia emocional, Autoconocimiento.

Nº ítem	Autoconocimiento/ identificar emociones y sentimientos
Ítem 1 AC	¿Te das cuenta cuando estás triste?
Ítem 2 AC	¿Sueles controlar el miedo y enfrentarte a él?
Ítem 3 AC	¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?
Ítem 4 AC	¿Sabes lo que es sentir rabia?
Ítem 5 AC	¿Reconoces enseguida cuando te estás enfadando por algo?
Ítem 6 AC	¿Tienes claro cuáles son las cosas que se te dan bien y cuáles mal?
Ítem 7 AC	¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?
Ítem 8 AC	¿Tienes habilidades para tomar decisiones que mejoren tu vida y bienestar?

Fuente: Tabla de elaboración propia.

Tabla 50

Dimensión 2 Autonomía Personal, Automotivación.

Nº ítem	Automotivación
Ítem 9 AM	¿Te cuesta mucho esforzarte en algo cuando tienes que estudiar cosas que no te gustan?
Ítem 10 AM	¿Consideras que es muy importante para ti estudiar?
Ítem 11 AM	¿Tienes mecanismos para valorarte y sentirte orgulloso/a de ti mismo/a?
Ítem 12 AM	¿Sueles premiarte cuando cumples con tus obligaciones?

Fuente: Tabla de elaboración propia.

Tabla 51

Dimensión 3 Regulación emocional, Autorregulación.

Nº ítem	Regulación emocional
Ítem 13 RE	Si estás triste ¿sueles dejar de hacer tus tareas?
Ítem 14 RE	¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?
Ítem 15 RE	Si te pones muy nervioso cuando vas a hacer un examen, ¿sabes clamarte a ti mismo/a?
Ítem 16 RE	Si te enfadas cuando te corrigen, ¿se te pasa al cabo de un rato?
Ítem 17 RE	¿Conoces tácticas para relajarte y sentirte bien?
Ítem 18 RE	Si al realizar una tarea te despistas, ¿buscas la forma de poder continuarla?
Ítem 19 RE	¿Eres capaz de animarte para superar dificultades/ problemas?

Fuente: Tabla de elaboración propia.

El instrumento diseñado tanto en el estudio piloto como en el estudio final, recoge información de carácter sociodemográfico y cultural. Obtenemos información (a través de 13 ítems), sobre el número de chicas y chicos que participan en el estudio, la edad de los mismos, su lengua materna, el nivel de estudios alcanzados por sus progenitores y miembros por los que está compuesto el núcleo familiar.

Por otra parte, hemos recopilado una serie de ítems vinculados a otros constructos del Modelo (Autoconcepto, Resiliencia, Valor social de la educación). Los ítems seleccionados los presentamos en las siguientes tablas:

Tabla 52

Instrumentos del Modelo de CS: Autoconcepto

Autoconcepto
¿Cómo crees tú que eres? - Inteligente
¿Cómo crees tú que eres? - Trabajador/a
¿Cómo crees tú que eres? - Responsable
¿Cómo crees tú que eres? - Buen/a estudiante
¿Cómo crees tú que eres? - Simpático/a
¿Cómo crees tú que eres? - Tímido
¿Cómo crees tú que eres? - Ayudo a los demás
¿Cómo crees tú que eres? - Gusto a la gente
Sobre las asignaturas, pienso que: Me gusta/ me interesa: Lengua Castellana y Literatura
Sobre las asignaturas, pienso que: Me gusta/ me interesa: Matemáticas
Sobre las asignaturas, pienso que: Me gusta/ me interesa: CC. Naturales, Biología, Geología
Sobre las asignaturas, pienso que: Me gusta/ me interesa: CC. Sociales, Geografía e Historia
Sobre las asignaturas, pienso que: Me gusta/ me interesa: Valenciano
Sobre las asignaturas, pienso que: Me gusta/ me interesa: Inglés
Sobre mí mismo/a, como estudiante, creo que: Me gusta estudiar
Sobre mí mismo/a, como estudiante, creo que: Soy bueno en la mayoría de las asignaturas
Sobre mí mismo/a, como estudiante, creo que: Creo que soy capaz de obtener buenas notas
¿Qué crees que piensan tus PADRES sobre ti?: Piensan que soy inteligente
¿Qué crees que piensan tus PADRES sobre ti?: Piensan que soy buen estudiante
¿Qué crees que piensan tus PADRES sobre ti?: Piensan que puedo sacar buenas notas

Fuente: Modelo de evaluación que sirve de marco para la investigación. Para más información: www.uv.es/gem/gemeduco

Tabla 53

Instrumentos del Modelo de CS: Resiliencia

Dimensión 1: Resiliencia Intrínseca

¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?

Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú sólo?

¿Te molesta cuando no sabes resolver un problema? (de alguna asignatura, de casa, con amigos/as...)

¿Te dejas ayudar por el profesor/a cuando no sabes resolver un ejercicio?

¿Te dejas ayudar por tu padre/madre cuando no sabes resolver un ejercicio?

Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?

¿Pides ayuda si no puedes resolver un problema?

¿Te gustan las asignaturas difíciles?

Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas que se te plantean?

¿Te da miedo encontrarte con un problema? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)

¿Cuando tienes un problema con tu amigo/a te pones nervioso/a?

¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?

¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas? (de alguna asignatura, en casa, con tus amigos/as...)

Dimensión 2: Resiliencia Extrínseca

En el centro escolar, ¿te dicen cómo resolver problemas en las asignaturas?

¿Tu familia te ayuda a resolver problemas en las asignaturas?

¿Tus amigos/as te ayudan a resolver problemas en las asignaturas?

¿Tu padre se pone nervioso cuando hay algún problema?

¿Tu madre se pone nerviosa cuando hay algún problema?

¿En tu casa hay problemas? (se discute mucho)

¿En tu clase existen problemas? (se pelean mucho)

¿En tu centro hay problemas? (se pelean mucho)

¿Cuando tienes problemas con tu profesor/a, tus padres apoyan al profesor/a?

Fuente: Modelo de evaluación que sirve de marco para la investigación. Para más información:

www.uv.es/gem/gemeduco

Tabla 54

*Instrumentos del Modelo de CS: Valor social de la educación**Valor social de la educación**Dimensión 1: Expectativas y metas educativas*

- ¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?
- ¿Tus padres quieren que trabajes porque estudiar no sirve para tener más dinero?
- ¿Tus padres creen que es más importante estudiar que ganar dinero?
- ¿Tus padres creen que vas a aprobar?

Dimensión 2: Valor diferencial de la educación

- ¿Es importante para ti ir bien en tus estudios?
- ¿En tu centro escolar te ayudan a tener confianza en ti mismo/a?
- ¿En tu centro escolar te enseñan cosas útiles para un futuro trabajo?
- ¿En tu centro escolar te ayudan a encontrar amigos/as?
- ¿En tu centro escolar te ayudan a aprender a vivir con los/as demás?
- ¿Lo que estás aprendiendo en tu centro te servirá cuando decidas buscar trabajo?

Dimensión 3: Justicia social y educación

- 3.1 ¿Estudiar te ayuda a aprobar?
- 3.2 ¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?
- 3.3 ¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?
- 3.4 ¿Las personas que triunfan en la vida no han estudiado?

Dimensión 4: Obstáculos y facilitadores

- 4.1 ¿Tus padres quieren que trabajes cuanto antes porque hace falta dinero en casa?
- 4.2 ¿Cuanta más gente haya estudiado en tu ciudad mejor para todos/as?
- 4.3 ¿Ser profesor/a es una profesión muy importante?
- 4.4 ¿Tus amigos y amigas no quieren estudiar porque piensan que no sirve para nada?
- 4.5 ¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?
- 4.6 ¿Las personas famosas normalmente no han estudiado nada?

Fuente: Sancho, C (2017) Diseño y validación de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación Tesis Doctoral, Universitat de València

5.4. Procedimiento

5.4.1. Procedimiento seguido para la recogida de información del proceso de validación lógica

Para el proceso de validación lógica se han elegido diferentes grupos de jueces. Se trabajó con el comité 1 o grupo focal y por otro lado con el grupo de expertos, todos ellos profesionales del ámbito de la educación y pertenecientes a distintas etapas educativas desde educación infantil hasta enseñanza superior.

Las valoraciones de los ítems se realizan de manera individual. Sin embargo, se reunieron a todos los grupos focales para poder hacer la validación de la definición del constructo y a su vez poder profundizar en los conceptos que lo forman.

Para recoger la información se pasó por una serie de fases:

Fase 1: Se recogen todas las observaciones realizadas por el grupo focal en un diario.

Fase 2: El instrumento se emitió de manera online a través de la plataforma libre LimeSurvey, después de estar todos los instrumentos contestados procedimos a analizar la información mediante SPSS v.22 bajo licencia de la Universitat de València.

Fase 3: Recogida de instrumentos tanto electrónicos como en formato papel que se habían distribuido a los centros educativos. Para analizar los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS v. 22.

Se utilizaron análisis de estadísticos descriptivos, representación gráfica mediante diagrama de cajas y bigotes

5.4.2. Procedimiento seguido para la recogida de información en los centros escolares

Este proceso se realizó en dos etapas. En la primera etapa se realizaron sesiones formativas mediante el apoyo de los Centros de Formación de Profesorado (CEFIREs) de Valencia de la Consellería d'Educació i Esports, convocando a los profesores y directores de los centros escolares. En estas sesiones se explica el modelo de evaluación de sistemas para la CS, modelo del que parte este trabajo.

En la segunda etapa se distribuyen los instrumentos que forman el Modelo EVAL-SECS a profesores, alumnos y directores, con la colaboración de los directores de los centros escolares.

5.5. Análisis de datos

A continuación se describen los análisis estadísticos realizados para la muestra objeto de estudio con la finalidad de responder a los objetivos propuestos, concretamente el Objetivo específico 1 Análisis de las propiedades métricas del instrumento: [Para desarrollar este tipo de análisis se han utilizado los siguientes programas: el programa SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences), el software estadístico R (R Core Team, 2016) y el paquete estadístico eRm (Extended Rasch Modeling, v. 0.15-7, 2016)].

- Evidencias de validación del constructo. Análisis descriptivo de la valoración realizada por los jueces expertos de cada uno de los ítems.
- Análisis descriptivo. Cálculo de estadísticos descriptivos como la media, frecuencias, porcentajes, mediana, varianza, desviación típica, error típico de la media y valores de asimetría y curtosis.
- Análisis de fiabilidad. Cálculo del estadístico Alpha de Cronbach para comprobar la consistencia interna de las diferentes escalas.
- Análisis correlacional. Se realizaron correlaciones de Pearson atendiendo a la naturaleza de los indicadores analizados (Likert de carácter ordinal) con el objetivo de comprobar el grado de asociación entre los ítems.
- Análisis factorial exploratorio (AFE). Este análisis se realizó mediante el método de extracción de componentes principales, y posteriormente una rotación Promax. También, se calculó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Bartlett. El punto de corte para determinar el número de factores se estableció en autovalores mayores que 1.
- Análisis según la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) de Rasch. La estimación de parámetros se realizó mediante el método de máxima verosimilitud condicional (CML) y el modelo de escala graduada (rating scale model), adecuado para escalas con indicadores con un formato de respuesta de tipo Likert con 4 valores. Se analizó el valor de la media cuadrática (MSQ) en el

ajuste interno y externo, y el rango de valores que puede tomar este parámetro es desde 0 hasta el infinito. Los valores entre 0,7 y 1,5 se consideran de un ajuste aceptable (Handley y Jackson, 2008). Se calculó el valor del X^2 , los grados de libertad y las puntuaciones z estandarizadas para cada ajuste interno y externo de los ítems.

- Análisis Ji-cuadrado. Estas pruebas no paramétricas son idóneas para comparar la influencia de variables dependientes nominales, ordinales o de intervalo sobre la variable dependiente (niveles de CE: altos, moderados y bajos). En las comparaciones de proporciones de las tablas de contingencia, los puntos de corte para la significación fueron los valores z correspondientes con la probabilidad de ,05 (± 1.96). Para observar las combinaciones entre las que existían diferencias estadísticamente significativas entre proporciones se efectuaron análisis de residuos tipificados.
- ANOVA de un factor. Se utilizó esta prueba estadística para comprobar las diferencias en Autoconcepto, Resiliencia y Valor Social de la Educación, y los niveles de CE (altos, moderados y bajos).

Respecto al Objetivo específico 2 Evidencias de validación:

a) Validez de interpretación de las puntuaciones. Este tipo de estudio se realiza a través de los análisis de conglomerados y Ji-cuadrado.

El análisis de conglomerados de k-medias tiene como objetivo identificar los perfiles de sujetos similares, al mismo tiempo siendo estos perfiles de sujetos similares, muy distintos a otros perfiles de sujetos, es decir, crear grupo homogéneos de sujetos siendo estos heterogéneos a otros grupos. Además nos aportará información sobre como poder clasificar a los sujetos en función de su funcionamiento dentro de la escala.

El análisis de Ji-cuadrado lo que pretende es obtener la información de las distintas variables analizadas en el instrumento (estudios Padres- Madres, Curso).

b) Relación entre CE y otros indicadores, siendo éstos, Autoconcepto, Resiliencia y Valor social de la Educación.

Capítulo 6. Resultados

En este capítulo se muestran los resultados derivados de la investigación. En primer lugar se muestran las evidencias de validación del constructo a partir de la evaluación realizada por el comité de expertos y jueces.

Se realiza, para cada una de las dos muestras (estudio piloto 1 y 2), primero un análisis descriptivo de los indicadores de cada una de las subescalas del instrumento planteado para el análisis de la CE en el alumnado de primaria y secundaria. Después se analiza la fiabilidad de cada una de las subescalas por separado y del conjunto de los indicadores de la escala. En tercer lugar, se realizó un análisis de componentes principales para comprobar la agrupación de los indicadores en diversos factores y un análisis de correlación para comprobar la relación entre los ítems. Seguidamente, se realizó un análisis factorial de segundo orden para averiguar si los componentes extraídos en el primer factorial pudieran estar midiendo una misma dimensión. Por último, con la muestra piloto 2 se realizó, además de los análisis comentados, un análisis estadístico del instrumento según la Teoría de Respuesta al Ítem utilizando el modelo de Rasch.

Tenemos otra parte que da respuesta a las evidencias de validación en la que realizamos el análisis de conglomerados de k-medias y Ji-cuadrado. Con este análisis identificaremos los perfiles de sujetos similares, al mismo tiempo que distintos a otros perfiles de sujetos, es decir, se crean grupos homogéneos de sujetos siendo éstos heterogéneos a otros grupos. También obtendremos información para conocer el funcionamiento dentro de la escala y así poder clasificar a los sujetos. Asimismo, este análisis permitirá clasificar a los sujetos de cada una de las dos muestras (estudio piloto y conjunto de la muestra) según los niveles (bajo, medio y alto) de Autoconocimiento, Autoregulación y Automotivación de las subescalas de CE.

A partir del análisis de Ji-cuadrado obtendremos información de variables analizadas en el instrumento siendo éstas estudios Padres- Madres, Curso y relación con las dimensiones Autoconcepto, Resiliencia y Valor Social de la Educación propias del modelo de CS al que pertenece este instrumento.

6.1. Evidencias de validación del constructo: resultados de los comités de expertos

En este apartado vamos a realizar un análisis descriptivo de la valoración que los jueces expertos hicieron de los ítems incluidos en este instrumento. Los estadísticos descriptivos (media, mediana, varianza, desviación típica, error típico de la media, y valores de asimetría y curtosis) pueden consultarse en el Anexo 2 (Escala Adecuación) y Anexo 3 (Escala Claridad). Aquí comentamos las distribuciones de las valoraciones de los jueces utilizando diagramas de cajas y bigotes. Presentaremos la información separada por subescalas.

6.1.1. Escala de Conciencia emocional (Autoconocimiento)

En la escala de Autoconocimiento, en cuanto a la adecuación, señalar que las valoraciones de todos los ítems de la escala eran bastante altas, concentrándose entre los valores 3 (Adecuado) y 4 (Muy adecuado). El único ítem que tiene puntuaciones más bajas es el ítem 7 ('¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?'), en el que la mayoría de las valoraciones oscilan entre el valor 2 (Inadecuado) y 4 (Muy adecuado), situándose la mediana en el valor 3 (Adecuado).

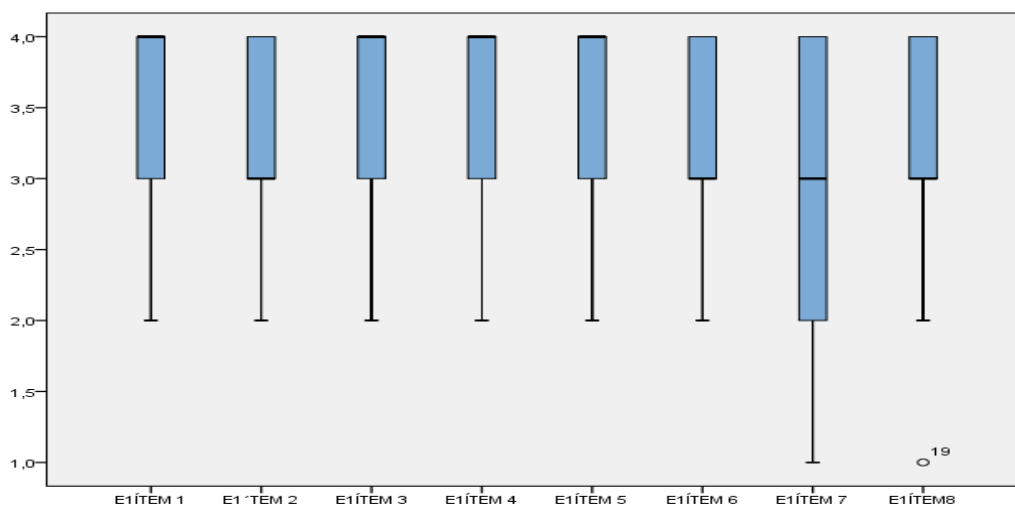


Figura 18. Diagrama de cajas y bigotes para analizar la adecuación de los indicadores de la escala de Autoconocimiento.

En la figura 19, comprobamos que la mayoría de las valoraciones respecto a la claridad, se sitúan también en la parte alta de la escala, con 5 de los 8 ítems que forman la escala con una mediana en la puntuación máxima (4: Muy Claro). El ítem que tiene

puntuaciones más bajas es el ítem 7 ('¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?'), con la mayoría de las valoraciones oscilando entre los valores 2 (Confuso) y 3 (Claro), y la mediana en el 3 (Claro).

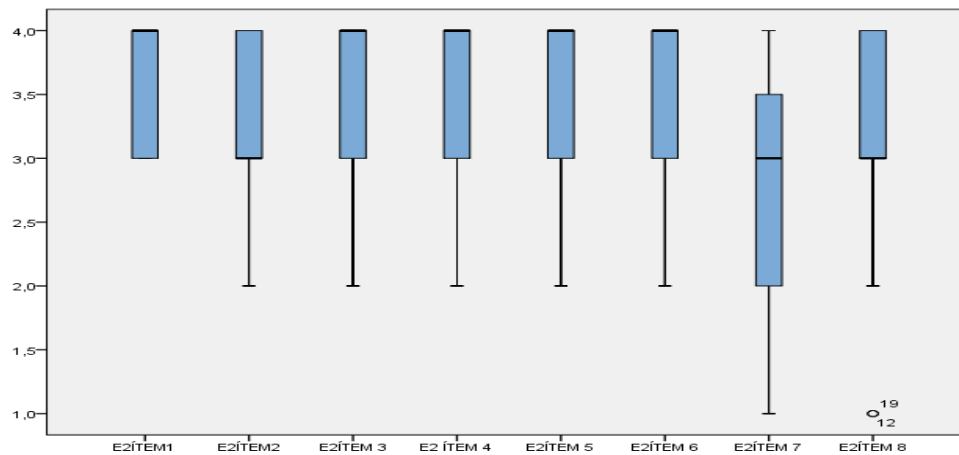


Figura 19. Diagrama de cajas y bigotes para analizar la claridad de los indicadores de la escala de Autoconocimiento.

6.1.2. Escala de Autonomía personal (Automotivación)

Las valoraciones sobre la adecuación a todos los ítems de la escala de Automotivación eran también bastante altas, concentrándose entre los valores 3 (Adecuado) y 4 (Muy adecuado). Tres ítems tienen su mediana en el valor máximo, y sólo uno en el valor 3 (Adecuado).

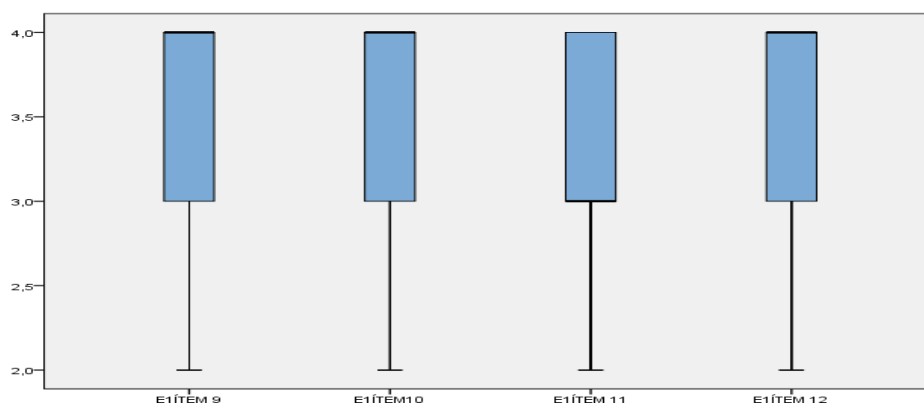


Figura 20. Diagrama de cajas y bigotes para analizar la adecuación de los indicadores de la escala de Automotivación.

La mayoría de las valoraciones respecto a la claridad de los ítems se sitúan también en la parte alta de la escala, el único ítem que tiene una distribución diferente es el ítem 11 ('¿Tienes mecanismos para valorarte y sentirte orgulloso/a de ti mismo/a?')

6. Resultados

con la mayoría de las valoraciones oscilando entre los valores 2 (Confuso) y 4 (Muy claro), y la mediana en el 3 (Claro).

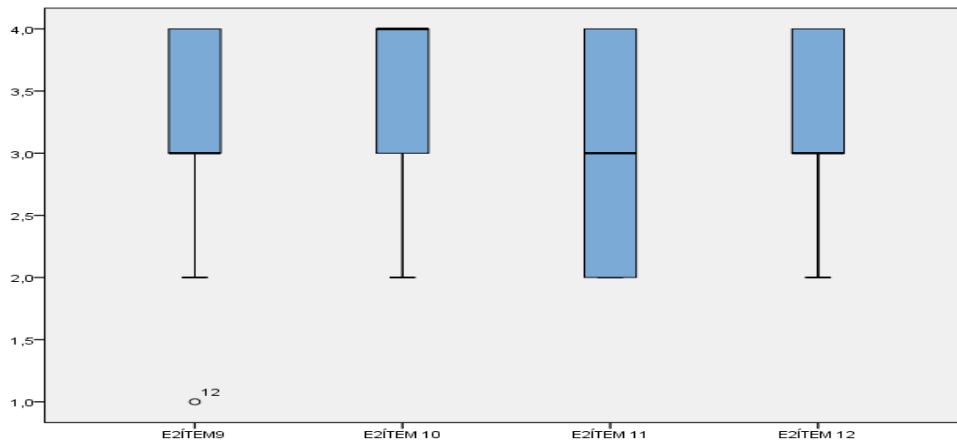


Figura 21. Diagrama de cajas y bigotes para analizar la claridad de los indicadores de la escala de Automotivación.

6.1.3. Escala de Regulación emocional (Autorregulación).

Desde el punto de vista de la adecuación podemos observar en la figura 22 que las valoraciones de todos los ítems de la escala de Autorregulación eran bastante altas, concentrándose entre los valores 3 (Adecuado) y 4 (Muy adecuado). Además, las medianas de todos los ítems menos uno (ítem15) ‘Si te pones muy nervioso cuando vas a hacer un examen, ¿Sabes calmarte a ti mismo/a?’), se sitúan en la puntuación máxima (4: Muy Adecuado).

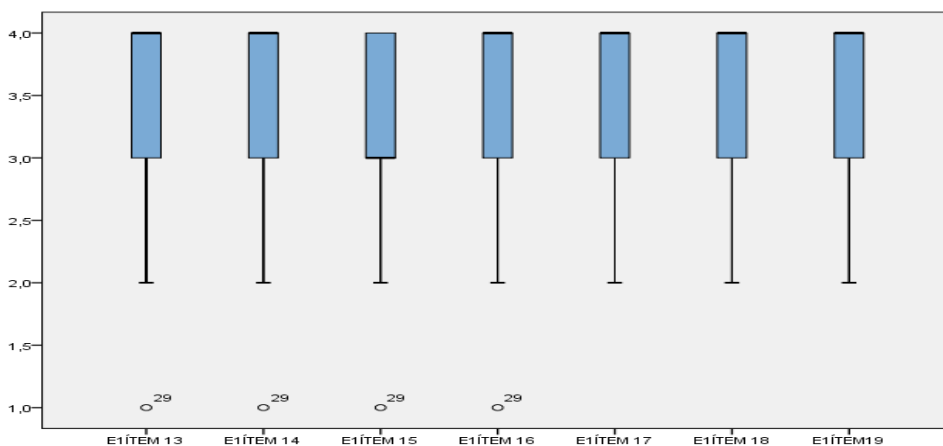


Figura 22. Diagrama de cajas y bigotes para analizar la adecuación de los indicadores de la escala de Autorregulación.

En cuanto a la claridad, observamos en la figura 23 que la mayoría de las valoraciones se sitúan en la parte alta de la escala, con 5 de los 7 ítems con una mediana

en la puntuación máxima (4: Muy Claro). El ítem que tiene puntuaciones más bajas es el ítem 17 (‘¿Conoces tácticas para relajarte y sentirte bien?’), con puntuaciones oscilando entre los valores 2 (Confuso) y 4 (Muy Claro), y la mediana en el 3 (Claro).

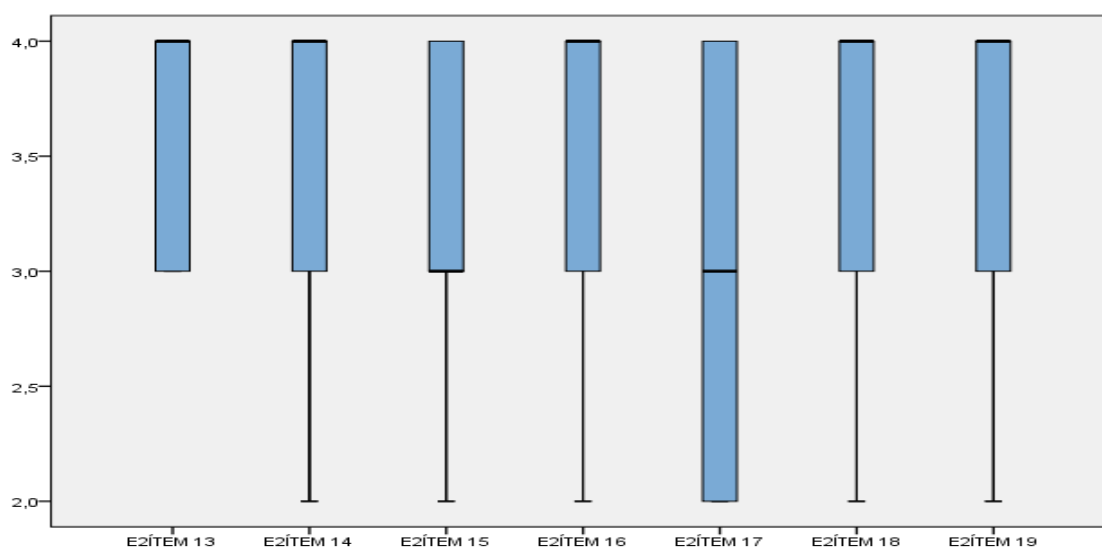


Figura 23. Diagrama de cajas y bigotes para analizar la claridad de los indicadores de la escala de Autorregulación.

6.1.4. Síntesis de la evaluación de los jueces

En primer lugar, los jueces valoraron la mayoría de los ítems del instrumento como muy adecuados y claros. Desde el punto de vista de su adecuación, los ítems que fueron peor valorados en esta escala por los jueces fueron los siguientes:

- Ítem15RE: Si te pones muy nervioso cuando vas a hacer un examen, ¿Sabes calmarte a ti mismo/a?
- Ítem 7AC: ¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?

En cuanto a los indicadores que fueron peor valorados desde el punto de vista de la claridad, encontramos:

- Ítem 17RE: ¿Conoces tácticas para relajarte y sentirte bien?
- Ítem 7AC: ¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?
- Ítem 11AM: ‘¿Tienes mecanismos para valorarte y sentirte orgulloso/a de ti mismo/a?’

Tras la valoración de los jueces se detectan ítems defectuosos pero no se toman decisiones de eliminación de ítems en el estudio piloto.

6.2. Resultados del Ensayo Piloto 1

6.2.1. Análisis de Propiedades Métricas. Base: teoría clásica de construcción de tests (TCT), Modelo Alfa de Cronbach

6.2.1.1. Análisis parámetro de dificultad

En el Anexo 4 se pueden consultar los resultados de los análisis descriptivos de todos los ítems del instrumento (media, mediana, varianza, desviación típica, error típico de la media, y valores de asimetría y curtosis). Vamos a utilizar diagramas de cajas y bigotes para conocer la distribución de las puntuaciones en cada ítem y la presencia de valores extremos. Este análisis nos permite explicar cómo se va a presentar el índice de coincidencia y la variabilidad de los ítems. Los ítems se van a presentar separados por subescalas.

a) Escala de Conciencia emocional (Autoconocimiento).

Respecto a la escala Autoconocimiento (ver figura 24), encontramos gran similitud en las puntuaciones de los ítems 1AC, 4AC, 5AC, 6AC y 8AC. En estos ítems la mayoría de las puntuaciones se sitúan en la parte alta de la escala, entre las puntuaciones 3 y 4, y la mediana está en el valor máximo (4), excepto en el ítem 8AC en el que la mediana está en el valor 3.

En los ítems 2AC (‘¿Sueles controlar el miedo y enfrentarte a él?’) y 7AC (‘¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?’), hay más variabilidad en las puntuaciones, con la mayoría concentrándose entre las puntuaciones 2 y 4, y la mediana se sitúa en el valor 3 de la escala. Por último, el ítem que tiene puntuaciones más bajas es el 3AC (‘¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?’), en el que la mediana se sitúa en el valor 2.

Cabe destacar que en los ítems 1AC, 4AC, 5AC, 6AC y 8AC, ítems en los que había menos variabilidad en las respuestas, encontramos también valores extremos. En los ítems 1AC y 8AC hay 4 valores extremos; en los ítems 4AC y 6AC hay 3 valores extremos; y en el ítem 5AC hay 2 valores extremos.

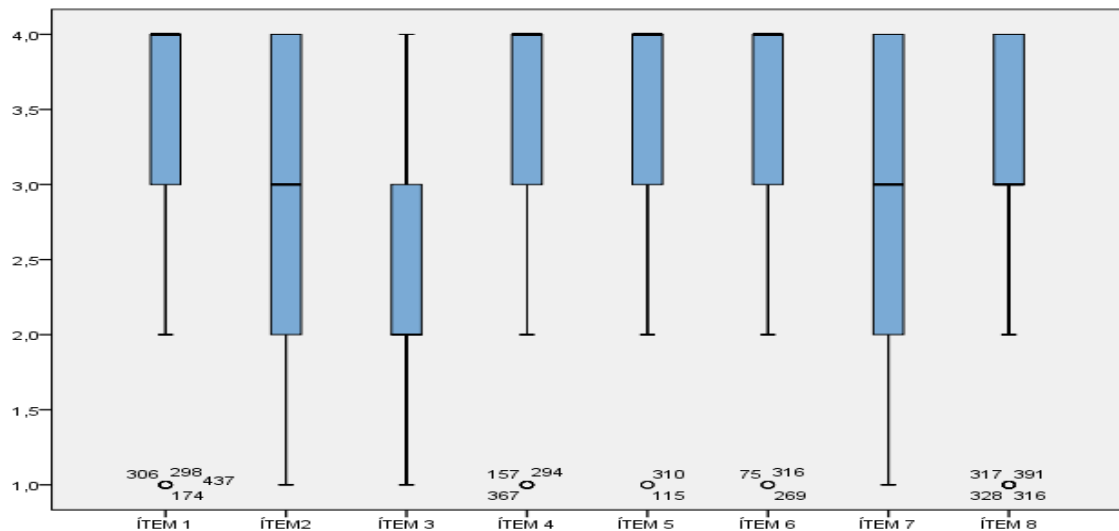


Figura 24. Diagrama de cajas y bigotes de los ítems de la escala de Autoconocimiento

b) Escala de Autonomía personal (Automotivación)

Respecto a la escala de Automotivación (ver figura 25), en los ítems en los que hay más variabilidad en las respuestas son los ítems 9AM y 11AM, con la mayoría de las puntuaciones oscilando entre el 2 y 4, y la mediana en el valor 3. En el ítem 12AM (‘¿Sueles premiarte cuando cumples con tus obligaciones?’), las puntuaciones se concentran en la zona central de la escala, entre los valores 2 y 3. Finalmente, en el ítem 10AM (‘¿Consideras que es muy importante para ti estudiar?’), la mediana se sitúa en el punto máximo de la escala (4) y la distribución se concentra en la parte alta de la escala, entre los puntos 3 y 4. Además, este ítem presenta 4 valores extremos.

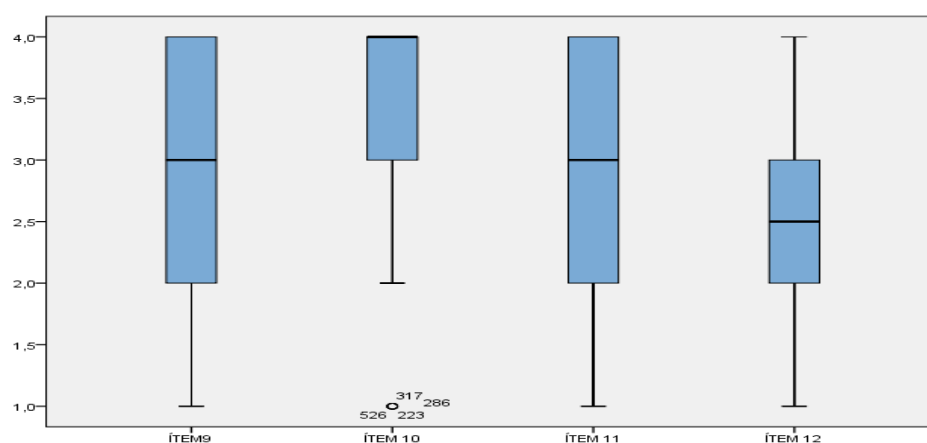


Figura 25. Diagrama de cajas y bigotes de los ítems de la escala de Automotivación

c) Escala de Regulación emocional (Autorregulación).

En la escala de Autorregulación (ver figura 26) hay una gran similitud en la distribución de las puntuaciones entre los ítems 15RE al 19RE. Existe una gran variabilidad en las puntuaciones dadas a estos ítems, en los que la mayoría de la muestra se encuentra entre las puntuaciones 2 y 4, y la mediana se sitúa en el valor 3 de la escala. Los dos ítems que se diferencian de esta distribución son el ítem 13RE (‘Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?’), que tiene puntuaciones más bajas con una mayor concentración entre los valores 1 y 3 y una mediana de 2; y el ítem 14RE (‘¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?’), en el que las puntuaciones se concentran en la zona central de la escala, entre los valores 2 y 3. Por último, cabe resaltar que no hay valores extremos.

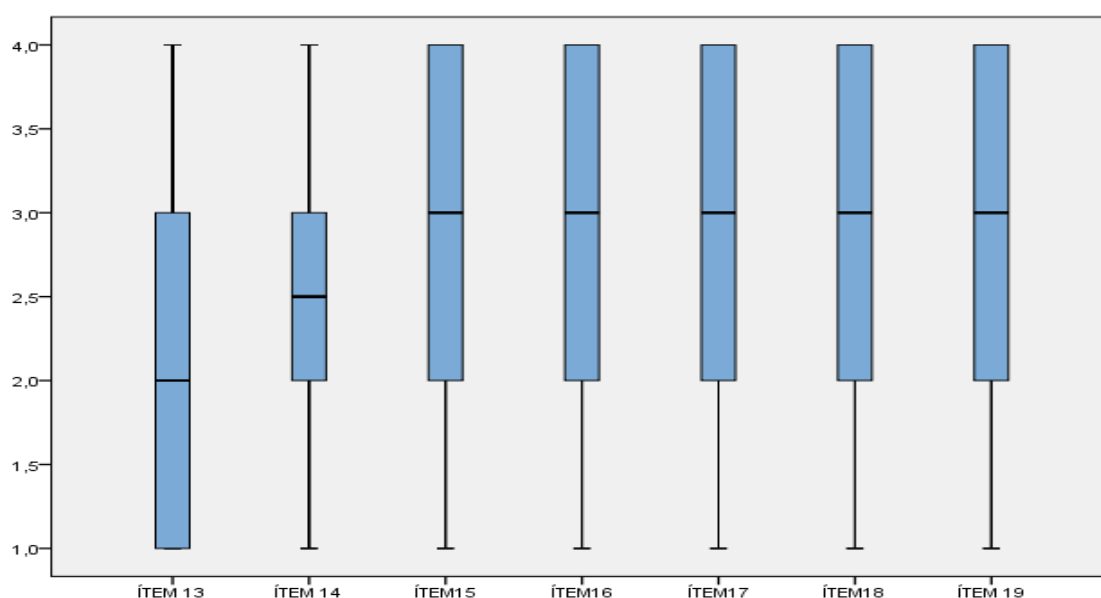


Figura 26. Diagrama de cajas y bigotes de los ítems de la escala de Autorregulación

d) Conclusión análisis descriptivo.

Como conclusión al análisis descriptivo del instrumento es importante resaltar aquellos ítems que seguían una distribución en sus puntuaciones diferentes a las del resto de los ítems que formaban parte de la misma escala. Los enunciados de estos ítems y la escala a la que pertenecen pueden consultarse en la siguiente tabla.

Tabla 55

Ítems con distribuciones diferentes a las del resto de ítems de la misma escala

Escala	Ítem	Enunciado
Autoconocimiento	2AC	¿Sueles controlar el miedo y enfrentarte a él?
	3AC	¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?
	7AC	¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?
Automotivación	10AM	¿Consideras que es muy importante para ti estudiar?
	12AM	¿Sueles premiarte cuando cumples con tus obligaciones?
Autorregulación	13RE	Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?
	14 RE	¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?

En resumen, se detectan ítems defectuosos, sin embargo, no se toman decisiones de eliminar ítems en el estudio piloto.

6.2.1.2. Análisis Parámetro de Discriminación de los ítems

A través de este análisis estudiamos el índice de discriminación, con el objetivo de poder determinar cómo el ítem discrimina en relación al constructo teórico entre los alumnos/as que tienen altos y bajos niveles de CE. Es por ello por lo que utilizamos para este estudio la correlación ítem-test de la muestra estudio piloto 1 y estudio piloto 2.

Como estrategia para su estudio usaremos el estadístico de Pearson, observando la información que podemos extraer entre el ítem y la puntuación total del test y veremos si el ítem mide lo mismo que todo el test de manera global.

Por lo tanto, un valor cercano a 0 nos indica que el ítem no está midiendo lo mismo que de manera global mide el test y tendremos que valorar su eliminación de la escala, por el contrario si obtenemos un valor cercano a 1 podemos concluir que el ítem sí discrimina a los sujetos que tienen alta o baja competencia emocional. No se observan índices negativos y altos.

Para analizar el nivel de fiabilidad de cada una de las escalas y del instrumento completo hemos utilizado el estadístico α de Cronbach. Este estadístico mide el nivel de consistencia interna de la escala, o hasta qué punto todos los ítems introducidos en el

6. Resultados

análisis están midiendo lo mismo. Primero hemos hecho el análisis para cada una de las dimensiones y después un análisis para el instrumento completo. Los resultados muestran que:

- El coeficiente Alfa de la escala de *Conciencia emocional* (Autoconocimiento) (8 ítems) era de 0,669. Sin embargo, este Alfa alcanzaría el valor de 0,723 tras eliminar los ítems 3AC y 4AC. La escala se quedaría compuesta entonces por 6 ítems.
- El coeficiente Alfa de la escala de *Autonomía personal* (Automotivación) (4 ítems) era de 0,498. Sin embargo, este Alfa alcanzaría el valor de 0,652 tras eliminar el ítem 9AM. La escala se quedaría compuesta entonces por 3 ítems.
- El coeficiente Alfa de la escala de *Regulación emocional* (Autorregulación) (7 ítems) era de 0,565. Sin embargo, este Alfa alcanzaría el valor de 0,744 tras eliminar los ítems 13RE, 14RE y 16RE. La escala se quedaría compuesta entonces por 4 ítems.
- El coeficiente Alfa del instrumento completo (19 ítems) era de 0,762. Sin embargo, este Alfa alcanzaría el valor de 0,821 tras eliminar los ítems 3AC, 13RE, 14RE, 9AM, 4AC y 16RE. El instrumento quedaría compuesto entonces por 13 ítems. Como podemos observar en la tabla 56 sobre la fiabilidad de la escala.

Tabla 56

Fiabilidad de la escala total para el estudio piloto 1 (N=152)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,762	,768	19

a) Fiabilidad de la escala total para el estudio piloto 1(N=152)

En definitiva, los ítems que reducen la fiabilidad de este instrumento son:

Tabla 57

Ítems que reducen la fiabilidad de las escalas y del instrumento completo

Escala	Ítem	Enunciado
Autoconocimiento	3AC	¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?
	4AC	¿Sabes lo que es sentir rabia?
Automotivación	9AM	¿Te cuesta mucho esforzarte en algo cuando tienes que estudiar cosas que no te gustan?
Autorregulación	13RE	Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?
	14RE	¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?
	16RE	Si te enfadas cuando te corrigen ¿se te pasa al cabo de un rato?

En la tabla 58 podemos observar que para un N=152, la mayoría de los indicadores presentan una buena correlación ítem-total y no se producen incrementos sustanciales en la mejora del Alfa de Cronbach si se elimina el indicador. No obstante, los siguientes indicadores presentan una correlación ítem-total muy baja: AC3 ¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo? ($r=.10$); AM9 ¿Te cuesta mucho esforzarte en algo cuando tienes que estudiar cosas que no te gustan? ($r=.11$); RE13 Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas? ($r=.04$); RE14 ¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo? ($r=.08$). De estos indicadores, ninguno mejora el Alfa de Cronbach si se elimina.

Tabla 58

Estadísticos correlación total-ítem.

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
AC1	52,46	51,389	,407	,321	,746
AC2	52,89	51,742	,362	,249	,749
AC3	53,52	54,914	,096	,239	,769
AC4	52,56	53,798	,213	,184	,760

6. Resultados

Tabla 58. Continuación.

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
AC5	52,41	51,780	,461	,353	,744
AC6	52,43	51,731	,434	,420	,745
AC7	52,95	50,640	,428	,376	,744
AC8	52,81	50,897	,476	,408	,742
AM9	52,95	54,818	,107	,186	,768
AM10	52,36	52,787	,334	,363	,752
AM11	52,89	49,380	,485	,412	,739
AM12	53,34	49,048	,472	,380	,740
RE13	53,76	55,669	,038	,161	,774
RE14	53,37	55,029	,082	,165	,771
RE15	53,22	50,807	,329	,369	,752
RE16	53,03	53,913	,168	,095	,764
RE17	53,18	48,995	,475	,413	,739
RE18	52,84	50,770	,466	,458	,742
RE19	52,78	49,006	,563	,470	,734

En la Tabla 59 se muestran los estadísticos de la escala. Para un nº total de 19 ítems la media alcanza el valor 55,88 siendo su varianza de 57,13 y su desviación típica de 7,56.

Tabla 59

Estadísticos de la escala total para el estudio piloto 1.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
55,88	57,130	7,558	19

b) Fiabilidad por dimensiones estudio piloto 1

Al analizar la fiabilidad de los ítems por dimensión, comprobamos que para AC el Alfa es de .68. Por otro lado, la media de los indicadores presenta valores por encima de 3 o cercanos a este valor de la escala Likert, que indicaría una tendencia al acuerdo en la percepción de los estudiantes. No obstante, algunos indicadores como AC3

“¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?” muestran la tendencia inversa ya que presentan una media próxima a 2 ($M=2,36$; $DT=,94$).

Tabla 60

Fiabilidad de la dimensión AC.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,669	,681	8

Tabla 61

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión AC.

Ítems	Media	Desviación típica
AC1	3,41	,857
AC2	2,99	,884
AC3	2,36	,938
AC4	3,32	,841
AC5	3,47	,727
AC6	3,44	,770
AC7	2,92	,924
AC8	3,07	,819

En la tabla 62 podemos observar que sólo el indicador AC3 “¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?” presenta una mejora en el coeficiente del Alfa de Cronbach cuando se elimina de la dimensión ($\alpha=.71$). y el valor de la correlación de este indicador con el resto presenta un valor muy bajo (.066). Por lo tanto, se debería considerar su eliminación de esta dimensión para la mejora de la consistencia interna de la misma.

Tabla 62

Estadísticos correlación total-ítem de la dimensión AC

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
AC1	21,55	10,540	,465	,263	,612
AC2	21,98	11,265	,306	,141	,652
AC3	22,61	12,544	,066	,095	,714
AC4	21,65	11,566	,277	,116	,658
AC5	21,50	10,914	,503	,330	,609
AC6	21,53	11,046	,434	,365	,622
AC7	22,05	10,402	,437	,333	,618
AC8	21,90	10,633	,478	,342	,609

6. Resultados

Tabla 63

Estadísticos de la dimensión AC

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
24,97	13,860	3,723	8

En el caso de la dimensión de AM el coeficiente es de .49. Por otro lado, la media de los indicadores presenta valores por encima o cercanos a 3, que indicaría una tendencia al acuerdo en la percepción de los estudiantes.

Tabla 64

Fiabilidad de la dimensión AM.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,498	,486	4

Tabla 65

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión AM.

Ítems	Media	Desviación típica
AM9	2,93	,921
AM10	3,52	,772
AM11	2,98	,993
AM12	2,53	1,054

En la tabla 66 podemos observar que sólo el indicador AM9 “¿Te cuesta mucho esforzarte en algo cuando tienes que estudiar cosas que no te gustan?” presenta una mejora sustancial en el coeficiente del Alfa de Crombach. Cuando se elimina de la dimensión ($\alpha=.60$). y el valor de la correlación de este indicador con el resto presenta un valor muy bajo (.086). Por lo tanto, se debería considerar su eliminación de esta dimensión para la mejora de la consistencia interna de la misma.

Tabla 66

Estadísticos correlación total-ítem de la dimensión AM

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
AM9	9,03	4,469	,086	,044	,596
AM10	8,44	4,261	,250	,076	,463
AM11	8,98	3,304	,378	,272	,340
AM12	9,43	2,816	,488	,284	,205

Tabla 67

Estadísticos de la dimensión AM

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
11,96	5,654	2,378	4

En el caso de la dimensión de RE el coeficiente es de .56. Por otro lado, la media de los indicadores presenta valores cercanos a 3, que indicaría una tendencia al acuerdo en la percepción de los estudiantes. No obstante, el ítem RE13 “Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?” presenta una puntuación media más reducida (M=2.12; DT=.96).

Tabla 68

Fiabilidad de la dimensión RE

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,565	,562	7

Tabla 69

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión RE.

Ítems	Media	Desviación típica
RE13	2,12	,956
RE14	2,51	,963
RE15	2,66	1,092
RE16	2,84	,943
RE17	2,70	1,055
RE18	3,03	,849
RE19	3,09	,923

En la tabla 70 podemos observar que tanto el indicador RE13 “Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?” como el referido a RE14 “¿Sacar malas notas te

6. Resultados

afecta mucho y durante mucho tiempo?” mejoran el Alfa de Crombach si se eliminan de la dimensión ($\alpha=.63$) y ($\alpha=.60$), respectivamente. Asimismo, estos indicadores presentan una correlación ítem-total muy reducida ($r=-.002$ y $r=.09$). Por lo tanto, se debería considerar su eliminación de esta dimensión para la mejora de la consistencia interna de la misma.

Tabla 70

Estadísticos correlación total-ítem de la dimensión RE

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
RE13	16,83	11,918	-,002	,069	,626
RE14	16,44	11,334	,086	,036	,598
RE15	16,29	8,657	,462	,303	,449
RE16	16,11	10,837	,176	,042	,567
RE17	16,25	8,864	,452	,275	,456
RE18	15,91	9,840	,424	,343	,482
RE19	15,86	9,250	,484	,344	,453

Tabla 71

Estadísticos de la dimensión RE

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
18,95	12,818	3,580	7

6.2.2. Una aproximación exploratoria al análisis de la dimensionalidad de la escala

Con el análisis de componentes principales pretendemos reducir las puntuaciones de los ítems de nuestro instrumento a una serie de dimensiones subyacentes, según nuestro modelo teórico, que en este caso son tres: Conciencia emocional (Autoconocimiento), Autonomía personal (Automotivación) y Regulación emocional (Autorregulación). Para ello, es importante que las puntuaciones de los ítems guarden una cierta relación entre ellas, ya que nuestra hipótesis es que estas puntuaciones miden una misma dimensión.

Para conocer si la relación entre los ítems es suficiente para presuponer que pudieran estar midiendo una misma dimensión, podemos analizar la matriz de correlaciones entre los ítems. La matriz de correlaciones entre ítems completa puede consultarse en el Anexo 5. Vamos a resaltar aquí aquellos ítems que no guarden relación

con ninguno de los demás ítems del instrumento. Como punto de corte para decidir si la relación es demasiado baja, vamos a utilizar una correlación inferior a 0,3. Así pues, los ítems que no correlacionan suficientemente con ninguno de los demás ítems del instrumento son:

- Ítem 3AC: ¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?
- Ítem 4AC: ¿Sabes lo que es sentir rabia?
- Ítem 13RE: Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?
- Ítem 14RE: ¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?
- Ítem 16RE: Si te enfadas cuando te corrigen ¿se te pasa al cabo de un rato?

Todos los demás ítems tienen correlaciones por encima de 0,3, por lo menos con otro ítem del instrumento. Por otro lado, el test de Bartlett sugiere que el nivel de relación entre los ítems del instrumento es el suficiente para poder realizar un análisis de componentes principales ($\chi^2_{(171)} = 641,413$, $p < 0,001$) y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin también indica que el nivel de relación entre los ítems es suficiente para realizar un análisis de componentes principales ($KMO = 0,754$).

Por último, como un indicador importante de la calidad de la solución factorial obtenida, debemos destacar aquí que sólo el 56% de los residuales de la matriz de correlaciones reproducida tenían valores superiores a 0,05. El modelo factorial obtenido no es capaz de predecir con demasiada precisión las correlaciones reales entre los ítems del instrumento.

6.2.3. Análisis dimensional.

Tal y como señalan Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco (2014), el análisis factorial exploratorio (AFE) de ítems es una de las técnicas más frecuentemente aplicadas en estudios relacionados con el desarrollo y validación de tests, porque es la técnica por excelencia que se utiliza para explorar el conjunto de variables latentes o factores comunes que explican las respuestas a los ítems de un test.

6.2.3.1. Porcentaje de Varianza Común en los Ítems Explicado por el Análisis Factorial.

Las comunalidades indican la proporción de varianza común, en cada uno de los ítems, que puede ser explicada a partir de la solución factorial obtenida. En el análisis de componentes principales de nuestro instrumento, las comunalidades son, en general, bastante bajas y no hay ninguna que alcance el valor de 0,6 (ver Tabla 72). La

comunalidad más alta obtenida es la del ítem 19 con un valor de 0,577. Después hay 9 ítems con comunalidades mayores a 0,4 y 8 ítems cuyas comunalidades no alcanzan el valor de 0,4. Finalmente, destaca la comunalidad del ítem 16 (0,094; ‘Si te enfadas Cuando te corrigen ¿se te pasa al cabo de un rato?’), que nos indica que la solución factorial no explica ni el 1% de la varianza en el ítem.

Este resultado sugiere que la proporción de varianza en los ítems que podemos explicar a partir de esta solución factorial es bastante baja. La solución factorial obtenida no explica suficiente de las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems, y además los factores extraídos podrían no ser estables. Por otro lado, nos encontramos todavía en el estudio piloto del instrumento, y es posible que el tamaño de la muestra no sea todavía el adecuado para el análisis de componentes principales.

Tabla 72

Comunalidades de los ítems tras la extracción de componentes

	Extracción
ÍTEM 1 AC	,441
ÍTEM 2 AC	,244
ÍTEM 3 AC	,338
ÍTEM 4 AC	,362
ÍTEM 5 AC	,505
ÍTEM 6 AC	,567
ÍTEM 7 AC	,394
ÍTEM 8 AC	,385
ÍTEM 9 AM	,345
ÍTEM 10 AM	,241
ÍTEM 11 AM	,409
ÍTEM 12 AM	,439
ÍTEM 13 RE	,387
ÍTEM 14 RE	,353
ÍTEM 15 RE	,555
ÍTEM 16 RE	,094
ÍTEM 17 RE	,523
ÍTEM 18 RE	,507
ÍTEM 19 RE	,577

6.2.3.2. Extracción de Factores

Se realizó un análisis de componentes principales utilizando el tipo de rotación Promax. Éste es un tipo de rotación oblicuo y fue seleccionado porque se presupone que los componentes resultantes del análisis factorial guardan cierto grado de relación (Finch, 2006; Lloret-Segura et al., 2014). En un primer análisis, se extrajeron 6 componentes con autovalores mayores a 1. Sin embargo, tres de estos componentes,

estaban formados por muy pocos ítems y con saturaciones cruzadas con los demás componentes.

La inspección del gráfico de sedimentación nos sugiere que pudiera existir un primer componente, que explique la mayor parte de la varianza en el instrumento, y a lo sumo un segundo o tercer componente que pudiera explicar una parte significativa de la varianza en el instrumento (ver figura 27). Por otro lado, el marco teórico en el que se basó la construcción de este instrumento presupone la existencia de 3 dimensiones dentro del constructo de CE. Con esta información, decidimos explorar la solución de 3 componentes, como la más viable para explicar la estructura del instrumento.

Tras la extracción de 3 componentes, el porcentaje total de varianza explicada en el instrumento fue de 40,37%. El primer componente explicaba el 22,85% de varianza, el segundo componente el 9,66% y el tercer componente el 7,85%.

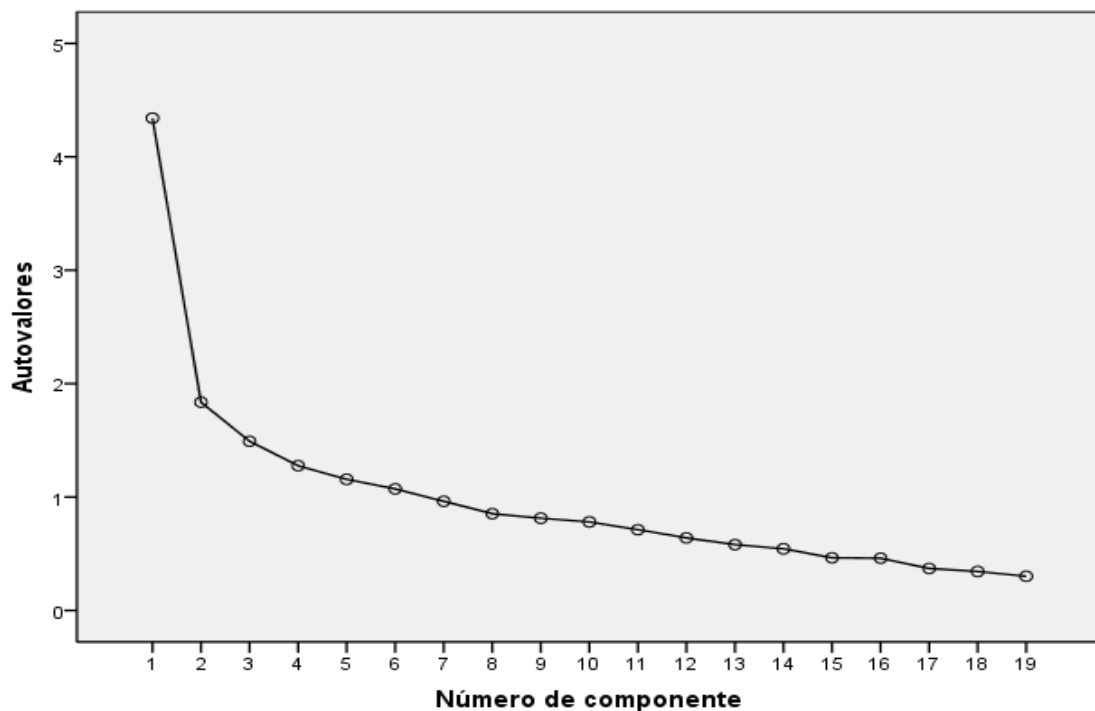


Figura 27. Gráfico de sedimentación: Autovalores asociados a cada componente tras el análisis de componentes principales

6.2.3.3. Composición de los Componentes Extraídos

Las saturaciones de cada ítem en los tres componentes extraídos pueden ser consultadas en la Tabla 73. Los ítems con saturaciones más altas en el primer componente eran 15RE, 17RE, 19RE y 18RE. Los ítems con saturaciones más altas en

6. Resultados

el segundo componente eran 6AC, 1AC, 5AC y 4AC. Los ítems con saturaciones más altas en el tercer componente son 13RE, 14RE y 3AC. En esta solución factorial hay muchos ítems con saturaciones cruzadas: 15RE, 11AM, 12AM, 8AC, 9AM y 7AC. Además, debemos señalar que también hay muchos ítems con saturaciones muy bajas: 2AC, 10AM, 7AC y 16RE (las saturaciones inferiores a 0,25 han sido eliminadas de la tabla).

Tabla 73

Saturaciones de los ítems en los tres componentes extraídos.

	Componente		
	1	2	3
ÍTEM 15RE	,794	-,338	
ÍTEM 17RE	,748		
ÍTEM 19RE	,730		
ÍTEM 18RE	,727		
ÍTEM 11AM	,484	,284	
ÍTEM 12AM	,474		,379
ÍTEM 8AC	,435	,299	
ÍTEM 2AC	,412		
ÍTEM 16RE			
ÍTEM 6AC		,690	
ÍTEM 1AC		,652	
ÍTEM 5AC		,649	
ÍTEM 4AC		,623	
ÍTEM 9AM	-,291	,501	,320
ÍTEM 10AM		,397	
ÍTEM 7AC	,332	,389	
ÍTEM 13RE			,618
ÍTEM 14RE			,594
ÍTEM 3AC			,581

Para finalizar, debemos señalar que había cierta relación entre el primer y el segundo componente extraído (correlación de 0,349), mientras que la relación entre el primer y el segundo componente con el tercero era muy baja y negativa (1 y 3 = -0,066; 2 y 3 = -0,011).

6.2.3.4. Síntesis del análisis de componentes principales.

Según los resultados de este análisis, el instrumento estaría formado por 3 componentes. Los enunciados de los ítems que formarían estos componentes son (en cursiva se han marcado ítems con saturaciones por debajo de 0,5) los que presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 74

Análisis componentes principales, saturaciones bajas

Componente	Ítem	Saturación	Enunciado
1	15 RE	,794	Si te pones muy nervioso cuando vas a hacer un examen, ¿sabes calmarte a ti mismo/a?
	17 RE	,748	¿Conoces tácticas para relajarte y sentirte bien?
	19 RE	,730	¿Eres capaz de animarte para superar dificultades/problemas?
	18 RE	,727	Si al realizar una tarea te despistas, ¿buscas la forma de poder continuarla?
	2 AC	,412	<i>¿Sueles controlar el miedo y enfrentarte a él?</i>
2	6 AC	,690	¿Tienes claro cuáles son las cosas que se te dan bien y cuáles mal?
	1 AC	,652	¿Te das cuenta cuando estás triste?
	5 AC	,649	¿Reconoces enseguida cuando te estás enfadando por algo?
	4 AC	,623	¿Sabes lo que es sentir rabia?
	10 AM	,397	<i>¿Consideras que es muy importante para ti estudiar?</i>
3	13 RE	,618	Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?
	14 RE	,594	¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?
	3 AC	,581	¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?

Como se puede ver en la tabla anterior, el componente 1 estaba formado fundamentalmente por ítems pertenecientes a la escala original de Regulación Emocional (Autorregulación). El componente 2 estaba formado fundamentalmente por ítems que pertenecían a la escala original de Conciencia emocional (Autoconocimiento). Finalmente, en el componente 3 se agruparon dos ítems de la escala de Regulación

6. Resultados

Emocional (Autorregulación) y uno de Conciencia emocional (Autoconocimiento). Cabe destacar que los ítems de la escala original de Autonomía personal (Automotivación) no se han agrupado juntos en ningún componente.

Además, había muchos ítems con saturaciones bajas y cruzadas. Los enunciados de estos ítems eran:

Tabla 75

Análisis componentes principales, saturaciones bajas y cruzadas

Ítem	Enunciado	Saturación		
		1	2	3
7 AC	¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?	,332	,389	
8 AC	¿Tienes habilidades para tomar decisiones que mejoren tu vida y bienestar?	,435	,299	
9 AM	¿Te cuesta mucho esforzarte en algo cuando tienes que estudiar cosas que no te gustan?	-,291	,501	,320
11 AM	¿Tienes mecanismos para valorarte y sentirte orgulloso/a de ti mismo/a?	,484	,284	
12 AM	¿Sueles premiarte cuando cumples con tus obligaciones?	,474		,379
15 RE	Si te pones muy nervioso cuando vas a hacer un examen, ¿sabes calmarte a ti mismo/a?	,794	-,338	
16 RE	Si te enfadas cuando te corrigen, ¿se te pasa al cabo de un rato?	<0,2	<0,2	<0,2

Respecto a las relaciones entre componentes, existía cierta relación entre el componente 1 y componente 2, pero la relación de estos componentes con el componente 3 era muy baja y negativa.

6.2.3.5. Análisis Factorial de Segundo Orden.

La primera definición propuesta sobre el constructo de IE, es proporcionada por Salovey y Mayer en 1990. Este modelo se encuentra organizado y dividido a través de tres ramas, que a su vez, se encuentran divididas en diferentes factores, en los cuales se incluyen distintas habilidades. Todo esto hace que la IE sea un constructo del que sí se pueda diferenciar unas dimensiones de otras, aunque estas dimensiones de la personalidad son un conjunto de rasgos relacionados.

En el análisis factorial de primer orden observamos que había muchos ítems con saturaciones cruzadas, que eran ítems que saturaban de forma suficiente en más de una dimensión. Puede ser que no sea posible distinguir claramente entre dimensiones con este instrumento, sino que todos los ítems podrían estar midiendo una misma dimensión que en este caso sería la IE. Por otro lado, también debemos destacar aquí que la relación entre el componente 1 y el componente 2, extraídos en el análisis factorial de primer orden era de 0,349. Pero, el tercer componente no tenía relación con los otros dos (relación muy baja, cercana a 0, y negativa).

Por todo ello, decidimos realizar un análisis factorial de segundo orden, para averiguar si los componentes extraídos en el primer factorial pudieran estar midiendo una misma dimensión subyacente. Para ello, se obtuvieron las puntuaciones factoriales en cada uno de los componentes mediante el método de la regresión, y se aplicó un nuevo análisis factorial sobre estas puntuaciones factoriales.

a) Extracción de Factores.

Con este análisis queremos averiguar si los componentes extraídos en el análisis factorial de primer orden saturan todos en la misma dimensión. Por ello, utilizamos para la extracción de componentes el criterio de componentes con autovalores mayores a 1. Sólo había un componente con un autovalor mayor a 1, que explicaba el 45,2% de la varianza. En este componente de segundo orden saturaban de forma alta los componentes 1 y 2 de primer orden (Componente 1: 0,821; y Componente 2: 0,807). Sin embargo, la saturación del componente 3 en este componente de segundo orden era muy baja y negativa (Componente 3:-0,177).

b) Síntesis del análisis factorial de segundo orden.

Los resultados del análisis factorial de segundo orden nos indican que el componente 1 y el componente 2 de primer orden podrían estar midiendo la misma dimensión subyacente, mientras que el componente 3 de primer orden estaría midiendo otra cosa, sin relación con el primer componente de segundo orden.

6.3. Resultados Ensayo Piloto 2

6.3.1. Análisis de Propiedades Métricas. Base: teoría clásica de construcción de tests (TCT), Modelo Alfa de Cronbach

6.3.1.1. Análisis parámetro de dificultad

Los resultados de los análisis descriptivos de los ítems (media, mediana, varianza, desviación típica, error típico de la media, y valores de asimetría y curtosis) se pueden consultar en el Anexo 6. A continuación, de forma similar a como se ha hecho con el estudio piloto 1, analizaremos las distribuciones de las puntuaciones en los ítems utilizando diagramas de cajas y bigotes para conocer la distribución de las puntuaciones en cada ítem y la presencia de valores extremos. Este análisis nos permite explicar cómo se va a presentar el índice de coincidencia y la variabilidad de los ítems. El análisis se realizará separando por escalas.

a) Escala de Conciencia emocional (Autoconocimiento).

En la escala Conciencia emocional (Autoconocimiento) (ver figura 28), las puntuaciones de los ítems 1AC, 4AC, 5AC, 6AC y 8AC presentan gran similitud, puesto que las puntuaciones se sitúan en la parte alta de la escala, entre las puntuaciones 3 y 4, y la mediana está en el valor máximo (4), excepto en el ítem 8AC en el que la mediana está en el valor 3.

Podemos encontrar más variabilidad en las puntuaciones de los ítems 2AC y 7AC, ya que la mayoría se concentran entre las puntuaciones 2 al 4, y la mediana se sitúa en el valor 3 de la escala. El ítem 3AC (‘¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?’) se diferencia de los demás porque tiene las puntuaciones más bajas de la escala, con la mayoría concentrándose entre los valores 2 y 3 y una mediana de 2.

Cabe destacar que en esta escala encontramos valores extremos en los ítems 1AC, 4AC, 5AC, 6AC y 8AC, los cuales poseen poca variabilidad en las respuestas, en los ítems 1AC, 4AC, 5AC y 8AC hay 4 valores extremos y en el ítem 6AC hay 3 valores extremos.

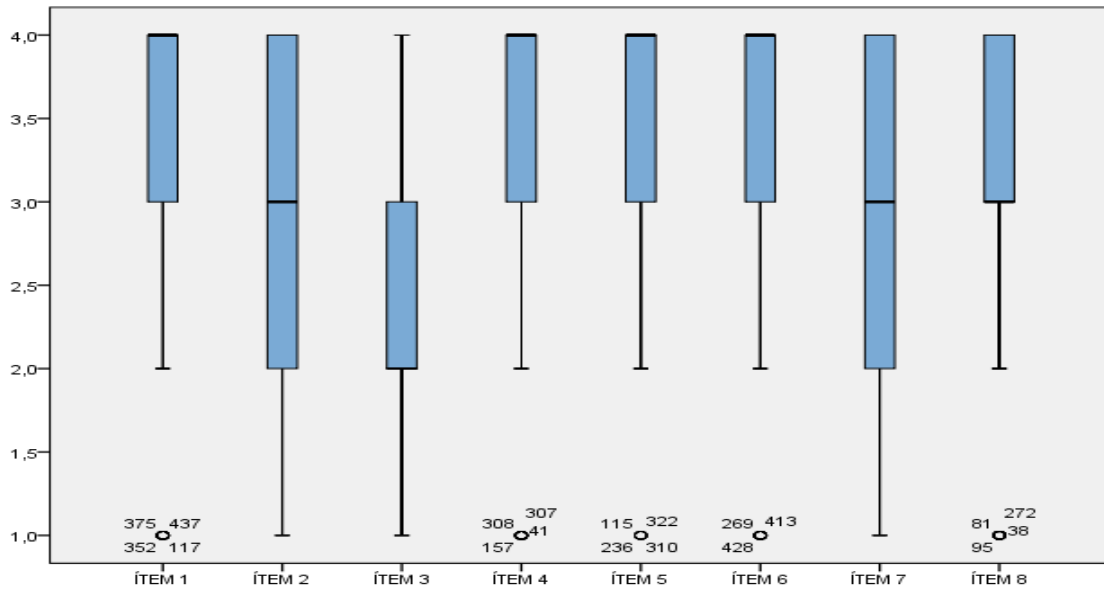


Figura 28. Diagrama de cajas y bigotes de los ítems de la escala de Autoconocimiento

b) Escala de Autonomía personal (Automotivación).

En la escala de Automotivación (ver figura 29), podemos destacar que los ítems 9AM y 11AM tienen una distribución similar en sus puntuaciones, con la mayoría oscilando entre el valor 2 y el 4, y la mediana en el 3. El ítem 10AM (‘¿Consideras que es muy importante para ti estudiar?’), tiene las puntuaciones más altas de la escala, con la mayoría de las puntuaciones concentradas entre el 3 y el 4 y la mediana en el 4. El ítem que presenta puntuaciones más bajas es el 12 AM (‘¿Sueles premiarte cuando cumples con tus obligaciones?’), con la mediana en el valor 2.

Por último, el ítem 10AM posee 4 puntuaciones extremas en el valor más bajo de la escala (1).

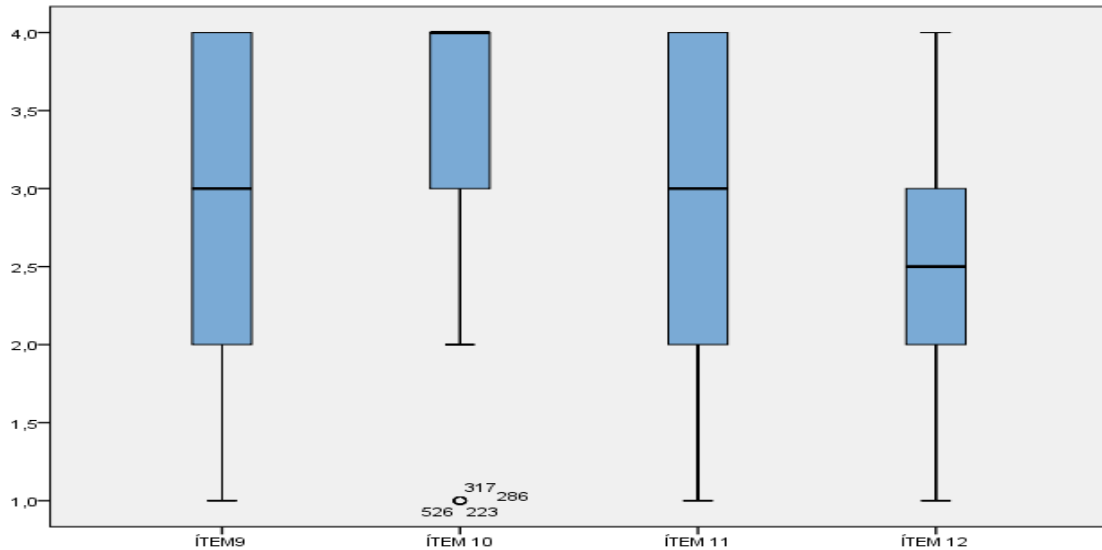


Figura 29. Diagrama de cajas y bigotes de los ítems de la escala de Automotivación

c) Escala de Regulación emocional (Autorregulación).

En la escala de Regulación emocional (Autorregulación) (ver figura 30) hay una gran similitud en la distribución de las puntuaciones entre los ítems 16RE al 19RE. En estos ítems la mitad de la muestra se encuentra entre las puntuaciones 2 y 4, y la mediana se sitúa en el valor 3 de la escala. El ítem 13RE ('Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?') se diferencia de esta distribución, ya que sus puntuaciones son bajas y se concentran entre los valores 1 y 3, y tiene una mediana de 2. En los ítems 14RE y 15RE las puntuaciones se concentran en la zona central de la escala, entre los valores 2 y 3. Por último, cabe resaltar que no hay valores extremos.

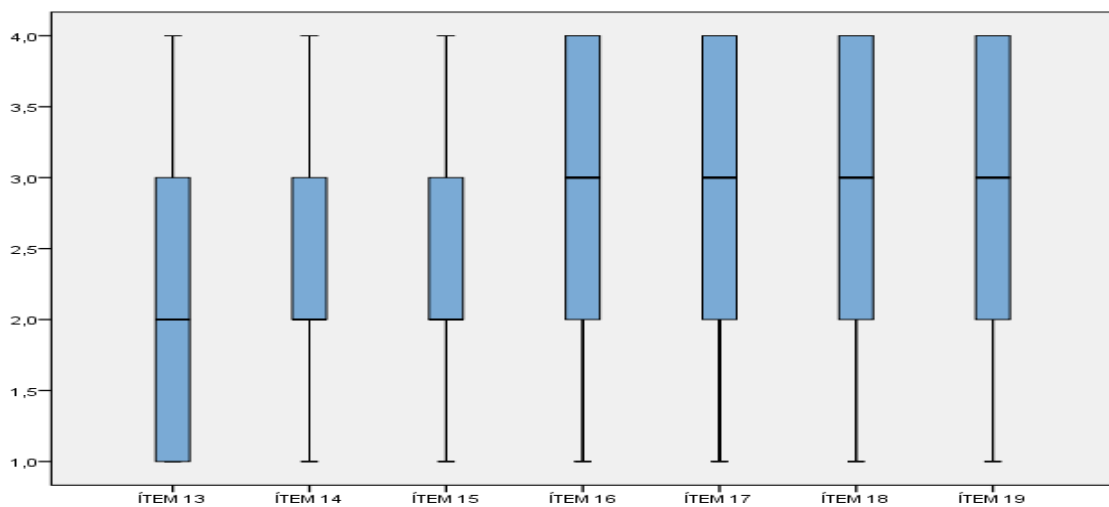


Figura 30. Diagrama de cajas y bigotes de los ítems de la escala de Autorregulación

d) Síntesis análisis descriptivo

Como conclusión al análisis descriptivo del instrumento es importante resaltar aquellos ítems que seguían una distribución en sus puntuaciones diferentes a las del resto de los ítems que formaban parte de la misma escala. Los enunciados de estos ítems y la escala a la que pertenecen pueden consultarse en la tabla 76. La diferencia con el estudio piloto 1 es que ahora hay menos ítems con distribuciones diferentes en las escalas de Regulación emocional (Autorregulación) y Conciencia emocional (Autoconocimiento), mientras que los dos ítems diferentes en la escala de Autonomía personal (Automotivación) son los mismos.

Tabla 76

Ítems con distribuciones diferentes a las del resto de ítems de la misma escala

Escala	Ítem	Enunciado
Autoconocimiento	3AC	¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?
Automotivación	10AM	¿Consideras que es muy importante para ti estudiar?
	12AM	¿Sueles premiarte cuando cumples con tus obligaciones?
Autorregulación	13RE	Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?

6.3.1.2 Análisis Parámetro de Discriminación de los ítems

Del mismo modo que en el análisis de la muestra piloto 1, para analizar el nivel de fiabilidad hemos utilizado el estadístico α de Cronbach de cada una de las escalas y del instrumento completo.

Los resultados muestran que:

- El Alfa de la escala de Conciencia emocional (Autoconocimiento) (8 ítems) era de 0,697. Sin embargo, este Alfa alcanzaría el valor de 0,743 tras eliminar los ítems 3AC y 4AC. La escala se quedaría compuesta entonces por 6 ítems.
- El Alfa de la escala de Autonomía personal (Automotivación) (4 ítems) era de 0,453. Sin embargo, este Alfa alcanzaría el valor de 0,608 tras eliminar el ítem 9AM. La escala se quedaría compuesta entonces por 3 ítems .

6. Resultados

- El Alfa de la escala de Regulación emocional (Autorregulación) (7 ítems) era de 0,515. Sin embargo, este Alfa alcanzaría el valor de 0,701 tras eliminar los ítems 13RE, 14RE y 16 RE. La escala se quedaría compuesta entonces por 4 ítems.
- El Alfa del instrumento completo (19 ítems) era de 0,771. Sin embargo, este Alfa alcanzaría el valor de 0,830 tras eliminar los ítems 3AC, 13RE, 14RE, 9AM, 4AC y 16RE. La escala se quedaría compuesta entonces por 13 ítems.

Los resultados son similares a los encontrados con la muestra piloto 1. Los ítems que reducen la fiabilidad de este instrumento son:

Tabla 77

Ítems que reducen la fiabilidad de las escalas y del instrumento completo

Escala	Ítem	Enunciado
Autoconocimiento	3AC	¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?
	4AC	¿Sabes lo que es sentir rabia?
Automotivación	9AM	¿Te cuesta mucho esforzarte en algo cuando tienes que estudiar cosas que no te gustan?
Autorregulación	13RE	Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?
	14RE	¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?
	16RE	Si te enfadas cuando te corrigen ¿se te pasa al cabo de un rato?

a) Fiabilidad de la escala total para el estudio piloto 2 (N=402 sujetos)

Como podemos observar en la tabla 78, la fiabilidad de la escala analizada a través del coeficiente Alfa de Cronbach para el conjunto de los 19 elementos es de .77.

Tabla 78

Estadísticos de fiabilidad escala total para el estudio piloto 2 (N=402 sujetos)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,770	,780	19

Si observamos la tabla 79 referida a los estadísticos descriptivos, comprobamos que la mayoría presentan puntuaciones medias por encima del valor 3 que indicaría una tendencia hacia el acuerdo de los sujetos entrevistados. Sólo el indicador referido RE13 “Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?” y el indicador AC3 “¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?” muestra una puntuación media cercana al valor de

2 en la escala ($M=2.08$; $DT=.98$) y ($M=2.38$; $DT=.89$), respectivamente, que indicaría una tendencia hacia el desacuerdo entre los estudiantes consultados.

Tabla 79

Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala.

	Media Índice de dificultad	Desviación típica
AC1	3,46	,792
AC2	3,05	,859
AC3	2,38	,892
AC4	3,35	,828
AC5	3,45	,733
AC6	3,43	,778
AC7	2,98	,918
AC8	3,09	,833
AM9	2,91	,913
AM10	3,54	,713
AM11	3,00	,962
AM12	2,58	1,028
RE13	2,08	,977
RE14	2,48	,997
RE15	2,55	1,040
RE16	2,84	,970
RE17	2,65	1,056
RE18	3,04	,855
RE19	3,04	,892

En la tabla 80 podemos observar que la mayoría de los indicadores presentan una buena correlación ítem-total y no se producen incrementos sustanciales en la mejora del Alfa de Cronbach si se elimina el indicador. No obstante, los siguientes indicadores presentan una correlación ítem-total muy baja: AC3 ($r=.12$); AM9 ($r=.15$); RE13 ($r=.002$); RE14 ($r=.14$). De estos indicadores, sólo el RE13 mejora levemente el Alfa de Cronbach si se elimina ($\alpha=.79$).

6. Resultados

Tabla 80

Estadísticos correlación total-ítem

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida Índice de Homogeneidad	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
AC1	52,43	51,752	,437	,293	,755
AC2	52,84	51,662	,402	,269	,757
AC3	53,51	55,019	,117	,209	,777
AC4	52,54	54,119	,210	,193	,770
AC5	52,44	51,778	,478	,344	,754
AC6	52,46	51,960	,428	,337	,756
AC7	52,91	49,972	,505	,361	,749
AC8	52,80	50,727	,501	,389	,751
AM9	52,98	54,566	,146	,145	,775
AM10	52,35	52,801	,391	,313	,759
AM11	52,89	50,116	,464	,335	,752
AM12	53,31	49,892	,442	,303	,753
RE13	53,81	56,382	,002	,208	,786
RE14	53,42	54,243	,145	,173	,776
RE15	53,34	51,971	,288	,222	,766
RE16	53,05	53,528	,204	,104	,772
RE17	53,24	49,341	,465	,394	,751
RE18	52,85	50,570	,499	,394	,750
RE19	52,85	50,262	,498	,417	,750

En la tabla 81 podemos observar que, para un nº total de 19 ítems, la media alcanza el valor 55,89 siendo su varianza de 57,365 y su desviación típica de 7,574.

Tabla 81

Estadísticos de la escala total para el estudio piloto 2

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
55,89	57,365	7,574	19

b) Fiabilidad por dimensiones estudio piloto 2

Al analizar la fiabilidad de los ítems por dimensión, comprobamos que para AC es de .70. Por otro lado, la media de los indicadores presenta valores por encima de 3 o cercanos a este valor de la escala Likert, que indicaría una tendencia al acuerdo en la percepción de los estudiantes. No obstante, algunos indicadores como AC3 “¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?” muestran la tendencia inversa ya que presentan una media próxima a 2 (M=2,38; DT=,89).

Tabla 82

Fiabilidad de la dimensión AC

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos		N de elementos
	Alfa de Cronbach	tipificados	
,697	,704	8	

Tabla 83

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión AC

	Media	Desviación típica
AC1	3,46	,792
AC2	3,05	,859
AC3	2,38	,892
AC4	3,35	,828
AC5	3,45	,733
AC6	3,43	,778
AC7	2,98	,918
AC8	3,09	,833

En la tabla 83 , podemos observar que sólo el indicador AC3 (“¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?”) presenta una mejora en el coeficiente del Alfa de Cronbach cuando se elimina de la dimensión ($\alpha=.73$). y el valor de la correlación de este indicador con el resto presenta un valor muy bajo (.085). Por lo tanto, se debería considerar su eliminación de esta dimensión para la mejora de la consistencia interna de la misma.

6. Resultados

Tabla 84

Estadísticos correlación total-ítem de la dimensión AC

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
AC1	21,73	10,955	,491	,266	,645
AC2	22,14	11,465	,336	,160	,680
AC3	22,81	12,779	,092	,085	,735
AC4	21,84	11,704	,312	,140	,684
AC5	21,74	11,127	,510	,308	,644
AC6	21,76	11,232	,445	,290	,656
AC7	22,21	10,445	,484	,325	,644
AC8	22,10	10,770	,493	,335	,643

En la Tabla 85, para un n° total de 8 ítems, la media alcanza el valor 25,19 siendo su varianza de 14,16 y su desviación típica de 3,76.

Tabla 85

Estadísticos de la dimensión AC

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
25,19	14,159	3,763	8

En el caso de la dimensión de AM el coeficiente es de .45. Por otro lado, la media de los indicadores presenta valores por encima o cercanos a 3, que indicaría una tendencia al acuerdo en la percepción de los estudiantes.

Tabla 86

Fiabilidad de la dimensión AM

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,453	,449	4

Tabla 87

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión AM

	Media	Desviación típica
AM9	2,91	,913
AM10	3,54	,713
AM11	3,00	,962
AM12	2,58	1,028

En la tabla 88, podemos observar que sólo el indicador AM9 “¿Te cuesta mucho esforzarte en algo cuando tienes que estudiar cosas que no te gustan?” presenta una

mejora sustancial en el coeficiente del Alfa de Crombach cuando se elimina de la dimensión ($\alpha=.55$). y el valor de la correlación de este indicador con el resto presenta un valor muy bajo (.073). Por lo tanto, se debería considerar su eliminación de esta dimensión para la mejora de la consistencia interna de la misma.

Tabla 88

Estadísticos correlación total-ítem de la dimensión AM

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
AM9	9,12	3,934	,073	,012	,550
AM10	8,49	3,832	,248	,064	,398
AM11	9,03	2,924	,359	,211	,270
AM12	9,45	2,697	,378	,204	,240

Vemos en la tabla 89 , que para un nº total de 4 ítems la media alcanza el valor 12,03 siendo su varianza de 5,03 y su desviación típica de 2,24.

Tabla 89

Estadísticos de la dimensión AM

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
12,03	5,032	2,243	4

En el caso de la dimensión de RE el coeficiente es de .52. Por otro lado, la media de los indicadores presenta valores cercanos a 3, que indicaría una tendencia al acuerdo en la percepción de los estudiantes. No obstante, el ítem RE13 (“Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?”) presenta una puntuación media más reducida (M=2.08; DT=.98).

Tabla 90

Fiabilidad de la dimensión RE

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,515	,521	7

6. Resultados

Tabla 91

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión RE

Ítems	Media	Desviación típica
RE13	2,08	,977
RE14	2,48	,997
RE15	2,55	1,040
RE16	2,84	,970
RE17	2,65	1,056
RE18	3,04	,855
RE19	3,04	,892

En la tabla 92, podemos observar que tanto el indicador RE13 (“Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?”) como el referido a RE14 (“¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?”) mejoran el Alfa de Crombach si se eliminan de la dimensión ($\alpha=.59$) y ($\alpha=.54$), respectivamente. Asimismo, estos indicadores presentan una correlación ítem-total muy reducida ($r=-.05$ y $r=.10$). Por lo tanto, se debería considerar su eliminación de esta dimensión para la mejora de la consistencia interna de la misma.

Tabla 92

Estadísticos correlación total-ítem de la dimensión RE

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
RE13	16,59	11,224	-,051	,090	,595
RE14	16,20	10,223	,099	,057	,540
RE15	16,12	8,791	,320	,174	,445
RE16	15,84	9,739	,193	,069	,501
RE17	16,02	7,987	,460	,330	,374
RE18	15,63	9,127	,385	,283	,427
RE19	15,63	8,757	,434	,349	,403

En la tabla 93 vemos que para un nº total de 7 ítems la media alcanza el valor 11,85 siendo su varianza de 11,85 y su desviación típica de 3,44.

Tabla 93

Estadísticos de la dimensión RE.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
18,67	11,847	3,442	7

6.3.1.3. Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), Modelo de Rasch

Los análisis estadísticos del instrumento según la TRI utilizando el modelo de Rasch se han realizado mediante el software estadístico R (R Core Team, 2016). El paquete estadístico utilizado es eRm (Extended Rasch Modeling, v. 0.15-7, 2016). Este paquete utiliza para la estimación de parámetros el método de máxima verosimilitud condicional (CML). Además, puesto que los ítems tenían un formato de respuesta tipo Likert con 4 valores de respuesta, se ha utilizado el modelo de escala graduada (rating scale model) con la función RSM del paquete estadístico.

El objetivo del análisis según la TRI es obtener más evidencias sobre la calidad del instrumento y sobre cada uno de los ítems que lo componen. En este primer análisis, se ha analizado el test al completo, sin separar por subescalas. Por lo tanto, en este análisis se presupone la unidimensionalidad en el constructo medido a través del test en su globalidad. Posteriormente, se realizarán los análisis escala por escala. El análisis siguiendo estas dos perspectivas diferenciadas nos aportará también más evidencias a la hora de considerar el test como una medición unidimensional o multidimensional.

En primer lugar, analizamos la presencia de puntuaciones extremas en la puntuación total del instrumento. Para ello calculamos la puntuación total del instrumento mediante las sumas de los valores dados a cada uno de los ítems. Consideraremos como caso extremo aquel cuya puntuación total en el test se aleje más de 3 desviaciones típicas de la media grupal. Sólo había un caso extremo, que fue eliminado en los análisis posteriores.

Tabla 94

Caso extremo eliminado de los análisis, identificación, puntuación total y puntuación típica (z)

N_Instrumento	N_Identificación	Puntuación	Z
140	10235112	32	-3,15

a) Ajustes del ítem al modelo

Para interpretar el ajuste del ítem al modelo se utiliza como referencia el valor de la media cuadrática (MSQ) en el ajuste interno y externo. Se espera que el valor de MSQ esté alrededor de 1, y el rango de valores que puede tomar este parámetro es desde 0 hasta el infinito. Valores mayores a 1 indican la presencia de mucho ruido o la existencia de varianzas que no se puede predecir a partir del modelo. Valores inferiores a 1 indican que el modelo predice los datos adecuadamente.

Para que podamos considerar que el ítem tiene un buen ajuste al modelo, MSQ debería situarse entre los valores 0,5 y 1,5. Se considera que valores mayores a 2 denotan ítems que distorsionan o degradan el test, y con valores menores a 0,5, el ítem no es tan útil para la medición porque incluye cierta redundancia, aunque no incluya distorsión. Por otra parte, ítems con MSQs menores a 0,5 inflan el nivel de fiabilidad de la escala de forma artificial.

Los resultados de ajuste de los ítems al modelo pueden consultarse en la tabla 95. No hay ningún ítem con un valor de MSQ superior a 1,5 (ni Externo ni Interno), ni con un valor inferior a 0,5 (ni Externo ni Interno). Por otro lado, el valor estandarizado de MSQ (z) tendría que situarse entre los límites -2 a 2 puntos. Como podemos ver en la tabla, hay muchos ítems con valores que se salen de este rango de puntos. Sin embargo, el tamaño de la muestra (401 respondientes) hace que este valor sea demasiado sensible a lo que podrían ser desviaciones muy pequeñas del modelo. De hecho se aconseja no interpretar estos valores en muestras superiores a 300 participantes.

Tabla 95

Ajuste del ítem al modelo, valores de MSQ Externos e Internos

Ítem	Valor χ^2	g.l.	p	MSQ		z	
				Externo	Interno	Externo	Interno
1AC	367,662	396	0,843	0,926	0,944	-0,80	-0,70
2AC	373,722	396	0,783	0,941	0,796	-0,86	-3,54
3AC	422,644	396	0,171	1,065	1,057	1,06	0,97
4AC	491,635	396	0,001	1,238	1,107	2,73	1,48
5AC	292,237	396	1,000	0,736	0,776	-3,19	-3,11
6AC	340,908	396	0,979	0,859	0,888	-1,64	-1,51
7AC	307,620	396	1,000	0,775	0,779	-3,72	-3,95

Tabla 95. Continuación.

Item	Valor χ^2	g.l.	p	MSQ	MSQ	z	z Interno
				Externo	Interno	Externo	
8AC	275,465	396	1,000	0,694	0,681	-4,98	-5,76
9AM	478,136	396	0,003	1,204	1,106	3,04	1,74
10AM	339,646	396	0,981	0,856	0,924	-1,50	-0,90
11AM	352,753	396	0,942	0,889	0,907	-1,74	-1,56
12AM	384,280	396	0,654	0,968	0,960	-0,52	-0,68
13RE	585,886	396	0,000	1,476	1,462	6,30	6,42
14RE	494,001	396	0,001	1,244	1,233	3,79	3,74
15RE	456,326	396	0,019	1,149	1,146	2,40	2,43
16RE	463,172	396	0,011	1,167	1,139	2,57	2,29
17RE	383,620	396	0,663	0,966	0,979	-0,55	-0,34
18RE	273,108	396	1,000	0,688	0,697	-5,21	-5,53
19RE	303,348	396	1,000	0,764	0,763	-3,81	-4,19

b) Mapa de ítems y personas

En la parte superior de la figura 31 aparece la distribución de las puntuaciones del alumnado a través de la dimensión latente. Vemos que la distribución de puntuaciones a través de la dimensión latente se aproxima a una distribución normal.

En la parte inferior del gráfico se muestra la localización de los ítems y de sus umbrales (*thresholds*). El parámetro de localización de los ítems (círculo negro) es básicamente la dificultad del ítem. Los ítems aparecen ordenados en la figura, de forma que el ítem más fácil de responder sería el Item10AM; mientras que el más difícil de responder sería el Item13RE. Idealmente, los ítems deberían cubrir todos los niveles de la dimensión latente, y esto demostraría que el conjunto de ítems son útiles para medir todos sus niveles. En el caso de los ítems de nuestro instrumento, podemos ver en el gráfico que funcionan muy bien para medir niveles de bajos a moderados de la habilidad latente, mientras que serían algo insuficientes para medir los niveles altos.

Por otro lado, los círculos blancos muestran el valor de los umbrales (*thresholds*) de cada ítem. Los umbrales son los valores en los que las curvas de las diferentes categorías de respuesta se cruzan. Así, por ejemplo, el umbral número 1 es el valor en la dimensión latente en el que la categoría 1 (Nada) se cruza con la categoría 2 (Algo). Esto quiere decir que, las personas con un nivel de habilidad en la dimensión latente

6. Resultados

similar al valor del umbral número 1 tendrán la misma probabilidad de elegir en ese ítem la categoría 1 o la categoría 2. Podemos observar en el gráfico que todos los umbrales están ordenados, pero la distancia entre el umbral 1 y 2 es mucho mayor que la distancia entre el umbral 2 y 3. Esto quiere decir que la “cantidad” de dimensión latente necesaria para pasar de la categoría 1 a la categoría 2 es mucho mayor que para el resto de categorías.

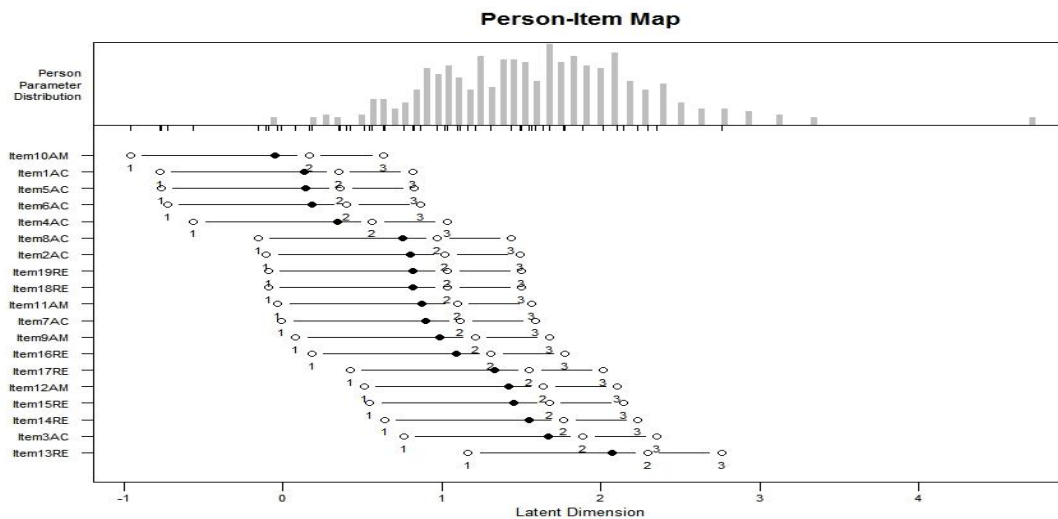


Figura 31. Mapa de ítems y personas

En la tabla que aparece a continuación se pueden consultar los umbrales de dificultad de cada uno de los ítems:

Tabla 96

Umbrales de dificultad de cada indicador de la escala de competencial emocional

	Location	Threshold 1	Threshold 2	Threshold 3
Item1AC	0,129	-0,778	0,349	0,817
Item2AC	0,800	-0,107	1,020	1,488
Item3AC	1,665	0,757	1,885	2,353
Item4AC	0,342	-0,565	0,562	1,030
Item5AC	0,139	-0,768	0,359	0,827
Item6AC	0,179	-0,728	0,399	0,867
Item7AC	0,897	-0,010	1,117	1,585
Item8AC	0,750	-0,157	0,970	1,438
Item9AM	0,987	0,079	1,207	1,675

Tabla 96. Continuación.

	Location	Threshold 1	Threshold 2	Threshold 3
Item10AM	-0,055	-0,963	0,164	0,632
Item11AM	0,876	-0,031	1,096	1,564
Item12AM	1,417	0,509	1,637	2,105
Item13RE	2,073	1,165	2,293	2,761
Item14RE	1,545	0,637	1,765	2,233
Item15RE	1,454	0,546	1,674	2,142
Item16RE	1,088	0,180	1,308	1,776
Item17RE	1,329	0,421	1,549	2,017
Item18RE	0,814	-0,093	1,034	1,502
Item19RE	0,814	-0,093	1,034	1,502

c) Curvas características de los ítems

A continuación aparecen las curvas características de todos los ítems del instrumento. La línea negra representa la probabilidad para la categoría número 1 (nada), la línea roja para la categoría número 2 (algo), la línea verde para la categoría número 3 (bastante) y la línea azul para la categoría número 4 (mucho). Como podemos ver, en todos los ítems el orden de las categorías es el correcto. Esto es importante porque significa que la graduación de la escala es la correcta, no hay demasiadas opciones de respuesta, ni el orden de las categorías es confuso para los respondientes.

Además, como podemos ver en las figuras 32, 33 y 34, todas las categorías de respuesta tienen un espacio en el continuo de la dimensión latente en el que son más probables de aparecer que las demás categorías. Sin embargo, hay que mencionar que el espacio en el que la categoría 3 es más probable es mucho más pequeño que el del resto de categorías, y esto ocurre en todos los ítems del instrumento.

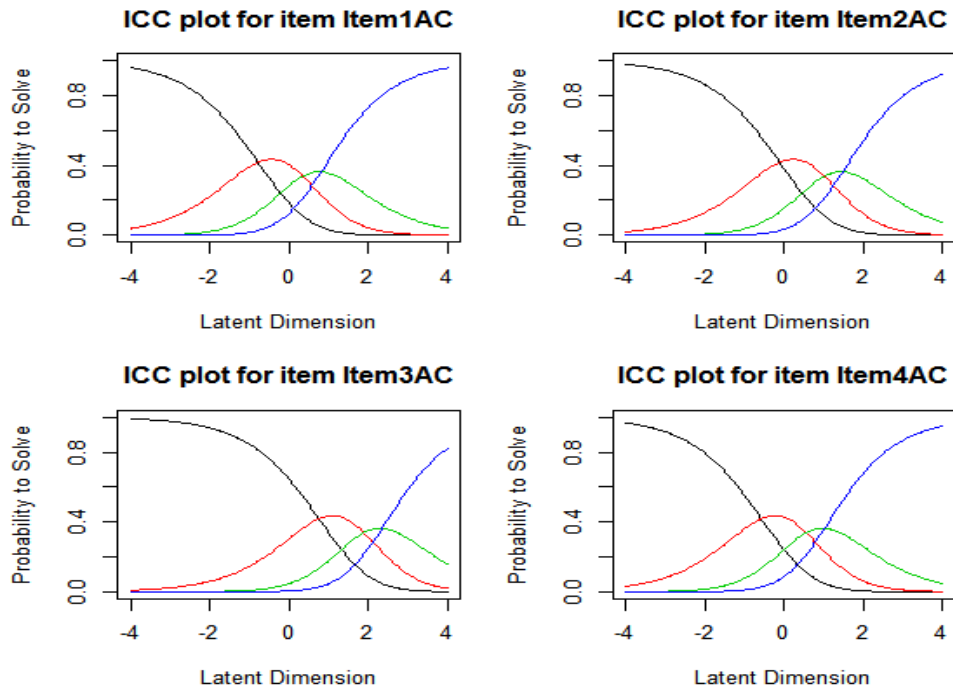
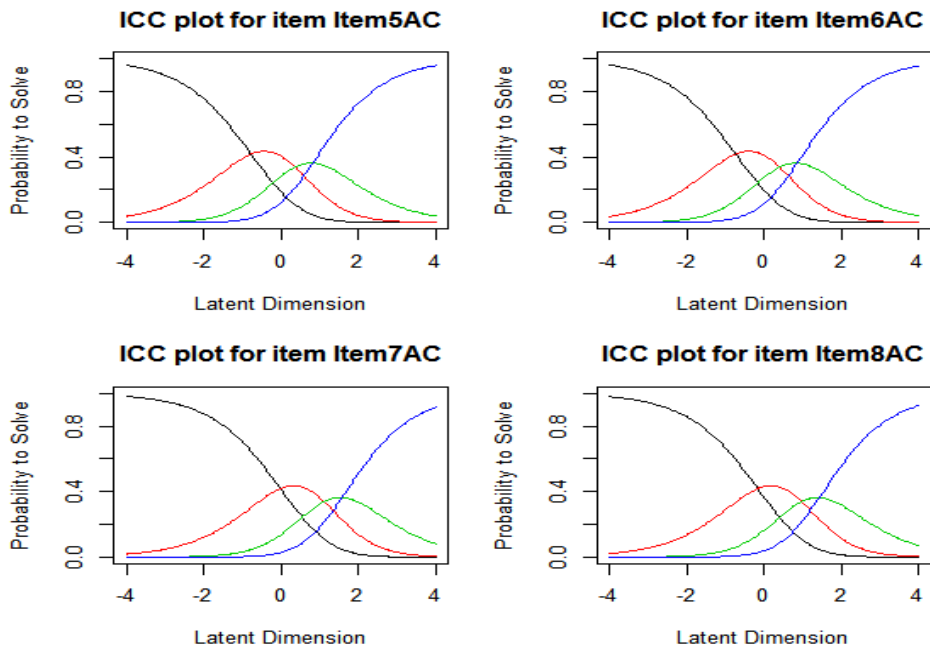


Figura 32. Curva característica de los ítems



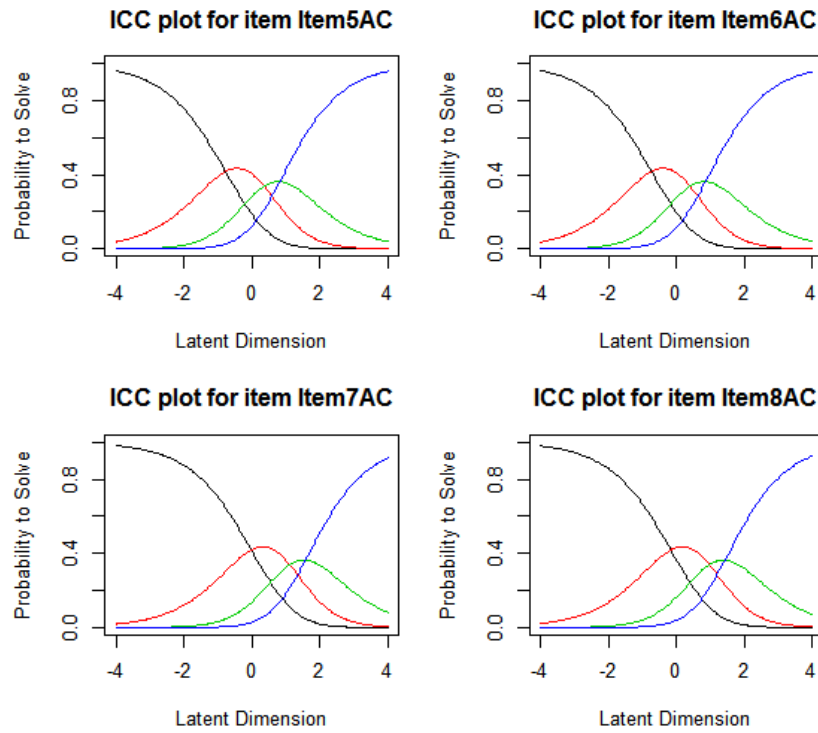
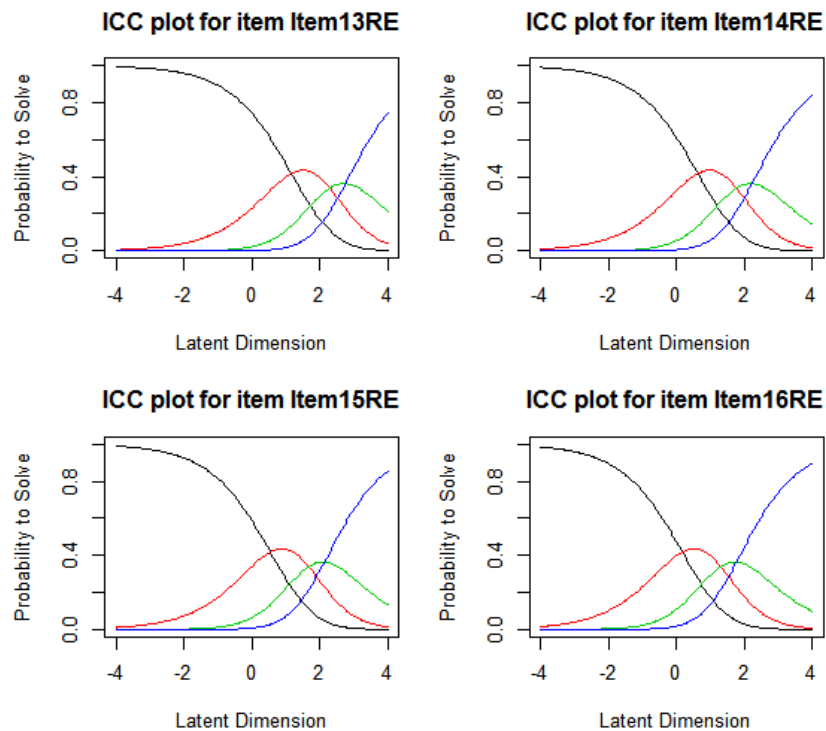


Figura 33. Curva característica de los ítems.



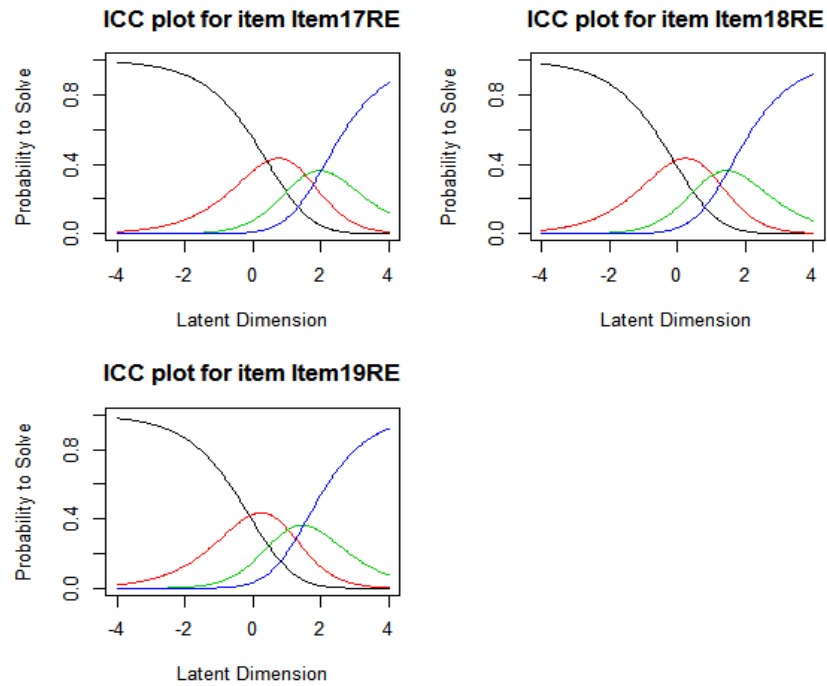


Figura 34. Curva característica de los ítems.

d) Curva de Información del Test

Como podemos ver en la curva de información de la escala, el test al completo recoge la mayor información sobre la habilidad latente entre los valores 1 y 2, valores a partir de los que la información empieza a descender de forma bastante acentuada.

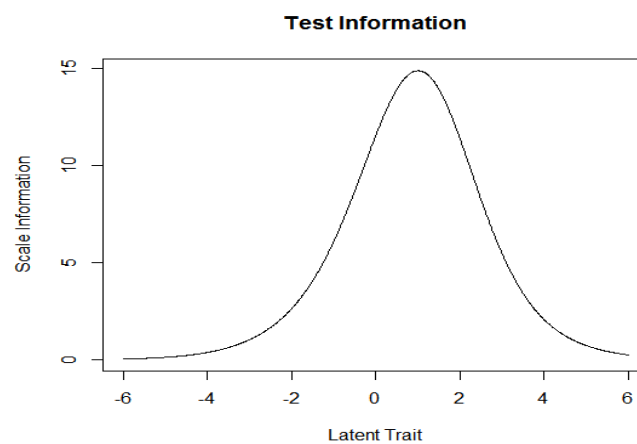


Figura 35. Curva de Información del Test

6.3.1.4. Una aproximación exploratoria al análisis de la dimensionalidad de la escala.

Tal y como hicimos en el estudio piloto 1 del instrumento, para conocer si la relación entre los ítems es suficiente para presuponer que pudieran estar midiendo una

misma dimensión, podemos analizar la matriz de correlaciones entre los ítems. La matriz de correlaciones entre todos los ítems del instrumento puede consultarse en el Anexo 7. Vamos a resaltar aquí los ítems que no guarden relación con ninguno de los demás ítems del instrumento. Como punto de corte para decidir si la relación es demasiado baja, vamos a utilizar una correlación inferior a 0,3. Así pues, los ítems que no correlacionan suficientemente con ninguno de los demás ítems del instrumento son:

- Ítem 3AC: ¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?
- Ítem 4AC: ¿Sabes lo que es sentir rabia?
- Ítem 9AM: ¿Te cuesta mucho esforzarte en algo cuando tienes que estudiar cosas que no te gustan?
- Ítem 13RE: Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?
- Ítem 14RE: ¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?
- Ítem 16RE: Si te enfadas cuando te corrigen ¿se te pasa al cabo de un rato?

Todos los demás ítems tienen correlaciones por encima de 0,3, por lo menos con otro ítem del instrumento. Por otro lado, el test de Bartlett sugiere que el nivel de relación entre los ítems del instrumento es el suficiente para poder realizar un análisis de componentes principales ($\chi^2_{(171)} = 1628,702$, $p < 0,001$). Además, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin también indica que el nivel de relación entre los ítems es suficiente para realizar un análisis de componentes principales (KMO = 0,829).

Por último, debemos señalar como indicador de calidad de la solución factorial que el 52% de los residuales de la matriz de correlaciones reproducida tenían valores superiores a 0,05. El modelo factorial obtenido no es capaz de predecir con demasiada precisión las correlaciones reales entre los ítems del instrumento.

6.3.2. Análisis dimensional

6.3.2.1. Porcentaje de Varianza Común en los Ítems Explicado por el Análisis Factorial.

Las comunalidades pueden considerarse como un índice de calidad de la solución factorial obtenida, ya que indican el porcentaje de varianza en cada ítem que puede explicarse a partir de la solución factorial. Las comunalidades en este instrumento son, en general, bastante bajas y no hay ninguna que alcance el valor de 0,6 (ver Tabla 97). La comunalidad más alta obtenida es la del ítem 17RE con un valor de 0,561.

Después hay 12 ítems con comunalidades mayores a 0,4 y 7 ítems cuyas comunalidades no alcanzan el valor de 0,4. Finalmente, destaca la comunalidad del Ítem 16RE (0,095; Si te enfadas Cuando te corrigen ¿se te pasa al cabo de un rato?), que nos indica que la solución factorial no explica ni el 2% de la varianza en el ítem.

Tabla 97

Comunalidades de los ítems tras la extracción de componentes

Extracción	
ÍTEM 1 AC	,442
ÍTEM 2 AC	,307
ÍTEM 3 AC	,440
ÍTEM 4 AC	,362
ÍTEM 5 AC	,527
ÍTEM 6 AC	,519
ÍTEM 7 AC	,410
ÍTEM 8 AC	,445
ÍTEM 9 AM	,321
ÍTEM 10 AM	,339
ÍTEM 11 AM	,417
ÍTEM 12 AM	,448
ÍTEM 13 RE	,539
ÍTEM 14 RE	,372
ÍTEM 15 RE	,381
ÍTEM 16 RE	,095
ÍTEM 17 RE	,561
ÍTEM 18 RE	,446
ÍTEM 19 RE	,555

6.3.2.2. Extracción de Factores.

Siguiendo el mismo tipo de análisis que se realizó en el estudio piloto 1, se analizaron las puntuaciones en los ítems mediante el análisis de componentes principales utilizando el tipo de rotación Promax. Éste es un tipo de rotación oblicuo y fue seleccionado porque se presupone que los componentes resultantes del análisis factorial guardan cierto grado de relación. En un primer análisis, se extrajeron 6 componentes con autovalores mayores a 1. Sin embargo, 3 de estos componentes, estaban formados por muy pocos ítems y con saturaciones cruzadas con los demás componentes.

La inspección del gráfico de sedimentación nos sugiere que pudiera existir un primer componente, que explique la mayor parte de la varianza en el instrumento, y a lo sumo un segundo o tercer componente que pudieran explicar una parte significativa de la varianza en el instrumento (ver figura 36). Por otro lado, el marco teórico en el que se

basó la construcción de este instrumento presupone la existencia de 3 dimensiones dentro del constructo de CE. Con esta información, decidimos explorar la solución de 3 componentes, como la más viable para explicar la estructura del instrumento.

Tras la extracción de 3 componentes, el porcentaje total de varianza explicada en el instrumento fue de 41,714%. El primer componente explicaba el 23,705% de varianza, el segundo componente el 10,373% y el tercer componente el 7,636%.

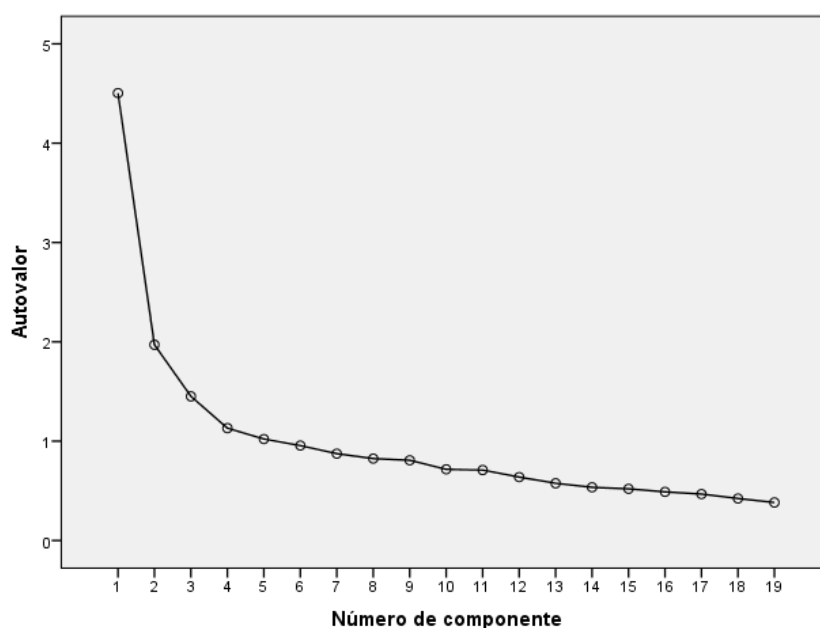


Figura 36. Gráfico de sedimentación: Autovalores asociados a cada componente tras el análisis de componentes principales.

6.3.2.3. Composición de los Componentes Extraídos

Las saturaciones de cada ítem en los tres componentes extraídos pueden ser consultadas en la tabla 98. Los ítems con saturaciones más altas en el primer componente eran 17RE, 19RE, 12AM, 15RE, 11AM, 18RE y 2AC. Los ítems con saturaciones más altas en el segundo componente eran 5AC, 6AC, 1AC, 4AC y 10AM. Los ítems con saturaciones más altas en el tercer componente son 13RE, 3AC y 14RE. En esta solución factorial hay muchos ítems con saturaciones cruzadas: 12AM, 18RE, 8AC, 4AC, 9AM y 7AC. Además, debemos señalar que también hay muchos ítems con saturaciones muy bajas: 16RE, 2AC, 8AC, 7AC y 9AM (las saturaciones inferiores a 0,25 han sido eliminadas de la tabla).

6. Resultados

Tabla 98

Saturaciones de los ítems en los tres componentes extraídos.

	Componente		
	1	2	3
ÍTEM 17 RE	,792		
ÍTEM 19 RE	,729		
ÍTEM 12 AM	,670		,256
ÍTEM 15 RE	,659		
ÍTEM 11 AM	,596		
ÍTEM 18 RE	,519	,250	
ÍTEM 2 AC	,470		
ÍTEM 8 AC	,420	,368	
ÍTEM 5 AC		,721	
ÍTEM 6 AC		,713	
ÍTEM 1 AC		,650	
ÍTEM 4 AC	-,260	,597	
ÍTEM 10 AM		,552	
ÍTEM 7 AC	,318	,448	
ÍTEM 16 RE			
ÍTEM 13 RE			,735
ÍTEM 3 AC			,652
ÍTEM 14 RE			,613
ÍTEM 9 AM		,362	,413

Para finalizar, había cierta relación entre el primer y el segundo componente extraído (correlación de 0,380), mientras que la relación entre el primer y el segundo componente con el tercero era muy baja y negativa (1 y 3 = -0,127; 2 y 3 = 0,058).

6.3.2.4. Síntesis del análisis de componentes principales.

Según los resultados de este análisis, el instrumento estaría formado por 3 componentes. Los enunciados de los ítems que formarían estos componentes son los ítems con saturaciones por debajo de 0,5.

Como se puede ver en la tabla anterior, el componente 1 estaba formado fundamentalmente por ítems pertenecientes a la escala original de Regulación Emocional. El componente 2 estaba formado fundamentalmente por ítems que

pertenecían a la escala original de Conciencia emocional (Autoconocimiento). Finalmente, en el componente 3 se agruparon dos ítems de la escala de Regulación Emocional y uno de Conciencia emocional (Autoconocimiento). Cabe destacar que los ítems de la escala original de Autonomía personal (Automotivación) no se han agrupado juntos en ningún componente.

Además, había muchos ítems con saturaciones bajas y cruzadas. Los enunciados de estos ítems eran:

Tabla 99

Ítems con saturaciones bajas y cruzadas

Ítem	Enunciado	Saturación		
		1	2	3
12 AM	¿Sueles premiarte cuando cumples con tus obligaciones?	,670		,256
18 RE	Si al realizar una tarea te despistas, ¿buscas la forma de poder continuarla?	,519	,250	
8 AC	¿Tienes habilidades para tomar decisiones que mejoren tu vida y bienestar?	,420	,368	
4AC	¿Sabes lo que es sentir rabia?	-,260	,597	
9 AM	¿Te cuesta mucho esforzarte en algo cuando tienes que estudiar cosas que no te gustan?		,362	,413
7 AC	¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?	,318	,448	
16 RE	Si te enfadas cuando te corrigen, ¿se te pasa al cabo de un rato?	<0,2	<0,2	<0,2

Respecto a las relaciones entre componentes, existía cierta relación entre el componente 1 y componente 2, pero la relación de estos componentes con el componente 3 era muy baja y negativa.

6.3.2.5. Análisis Factorial de Segundo Orden.

Tal y como ocurrió en el análisis factorial con la muestra del estudio piloto 1, en el análisis de componentes principales del instrumento con la muestra piloto 2 observamos que había muchos ítems con saturaciones cruzadas, que eran ítems que saturaban de forma suficiente en más de una dimensión. Además, había cierta relación entre el primer y el segundo componente, aunque la relación con el tercer componente

era baja y negativa. Puede ser que no se pueda distinguir claramente entre dimensiones y que los ítems estén midiendo en la misma dimensión, la inteligencia emocional.

Realizamos un análisis factorial de segundo orden, para averiguar si los componentes extraídos en el primer factorial pudieran estar midiendo una misma dimensión subyacente. Para ello, se obtuvieron las puntuaciones factoriales en cada uno de los componentes mediante el método de la regresión, y se aplicó un nuevo análisis factorial sobre estas puntuaciones factoriales.

a) Extracción de Factores

Con este análisis queremos averiguar si los componentes extraídos en el análisis factorial de primer orden saturan todos en la misma dimensión. Por ello, vamos a utilizar para la extracción de componentes, el criterio de componentes con autovalores mayores a 1. Había dos componentes con un autovalor mayor a 1. El primer componente explicaba el 46,23% de la varianza, y el segundo componente el 34,47% de la varianza. Juntos explicaban el 80,7% de la varianza.

En el primer componente de segundo orden saturaban el componente 1 de primer orden (0,814) y el componente 2 de primer orden (0,847). Sin embargo, el componente 3 de primer orden saturaba muy alto en un segundo componente de segundo orden (0,974). Además, la relación entre los dos componentes de segundo orden extraídos era muy baja y negativa (-0,043).

b) Síntesis del análisis factorial de segundo orden

Los resultados del análisis factorial de segundo orden nos indican que el componente 1 y el componente 2 de primer orden podrían estar midiendo la misma dimensión subyacente, mientras que el componente 3 de primer orden estaría midiendo otra cosa sin relación con el primer componente de segundo orden.

6.4. Síntesis resultados estudio piloto 1 y 2

6.4.1. Evidencias de validación del constructo: resultados de los comités de expertos

En la tabla 100, mostramos los ítems identificados por el comité de expertos como ítems poco claros y adecuados.

Tabla 100

Ítems peor valorados

	ADECUACIÓN		CLARIDAD
Ítem 7AC	¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?	7AC	¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?
		11AM	¿Tienes mecanismos para valorarte y sentirte orgulloso/sa de ti mismo/a?
Ítem 15RE	Si te pones muy nervioso cuando vas a hacer un examen, ¿Sabes calmarte a ti mismo/a?	17RE	¿Conoces tácticas para relajarte y sentirte bien?

6.4.2. Análisis de Propiedades Métricas. Base: teoría clásica de construcción de tests (TCT), Modelo Alfa de Cronbach

6.4.2.1. Análisis parámetro de dificultad

Con estos análisis resaltamos aquellos ítems que siguen una distribución en sus puntuaciones diferentes a las del resto de los ítems que formaban parte de la misma escala. Destacamos que en el estudio piloto 2 hay menos ítems con distribuciones diferentes en las escalas de Regulación emocional (Autorregulación) y Conciencia emocional (Autoconocimiento), mientras que los dos ítems diferentes en la escala de Autonomía personal (Automotivación) son los mismos.

a) Estudio piloto 1

Tabla 101

Ítems con distribuciones diferentes a las del resto de ítems de la misma escala

Escala	Ítem	Enunciado
Autoconocimiento	2AC	¿Sueles controlar el miedo y enfrentarte a él?
	3AC	¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?
	7AC	¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?
Automotivación	10AM	¿Consideras que es muy importante para ti estudiar?
	12AM	¿Sueles premiarte cuando cumples con tus obligaciones?
Autorregulación	13RE	Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?
	14 RE	¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?

b) Estudio piloto 2

Tabla 102

Ítems con distribuciones diferentes a las del resto de ítems de la misma escala

Escala	Ítem	Enunciado
Autorregulación	13RE	Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?
Autoconocimiento	3AC	¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?
Automotivación	10AM	¿Consideras que es muy importante para ti estudiar?
	12AM	¿Sueles premiarte Cuando cumples con tus obligaciones?

En cuanto a los estadísticos descriptivos de los dos estudios, comprobamos que la mayoría presentan puntuaciones medias por encima del valor 3 que indicaría una tendencia hacia el acuerdo de los sujetos que han dado respuesta al instrumento. Por tanto, los ítems que muestran desacuerdo tanto en el estudio piloto 1 como en el 2 son los siguientes:

- En el estudio piloto 1 son los ítems: 2AC,3AC,7AC, 10AM,12AM, 13RE,14RE.
- En el estudio piloto 2 son los ítems: 3AC, 10AM, 12AM, 13RE

6.4.2.2. Análisis Parámetro de Discriminación de los ítems.

El objetivo de este análisis es poder comprobar la consistencia interna de la escala a través del Alfa de Cronbach.

Señalamos los ítems que reducen fiabilidad de la escala y del instrumento completo.

a) Estudio piloto 1

La fiabilidad de la escala para los 19 ítems es de un Alfa de Cronbach de ,762

En definitiva, los ítems que reducen la fiabilidad de este instrumento son: 3AC y 4AC (Dimensión Autoconocimiento), 9AM (Dimensión Automotivación) y 13RE, 14RE, 16RE (Dimensión Autorregulación).

b) Estudio piloto 2

Los resultados son iguales a los encontrados con la muestra piloto 1. La fiabilidad de la escala analizada a través del coeficiente Alfa de Cronbach para el conjunto de los 19 elementos es de .77.

En ambos estudios, (tanto el estudio piloto 1 como el 2) la correlación ítem-total es muy baja en los mismos ítems y en ninguno de los dos estudios mejora significativamente el Alfa de Cronbach si eliminamos algún ítem. En el caso del estudio piloto 1 los ítems con una correlación ítem-total más reducida fueron: AC3 ($r=.10$); AM9 ($r=.11$); RE13 ($r=.04$); RE14 ($r=.08$). Para el estudio piloto 2 los ítems que presentaban una correlación ítem-total más reducida fueron los mismos: AC3 ($r=.12$); AM9 ($r=.15$); RE13 ($r=.002$); RE14 ($r=.14$). En el estudio piloto 2, sólo el RE13 mejora levemente el Alfa de Cronbach si se elimina ($\alpha=.79$).

A continuación se muestran los ítems que si se eliminan mejoran la fiabilidad de las dimensiones. Como podemos observar en los resultados de ambos estudios, los ítems que mejoran la fiabilidad son los mismos. Para el estudio piloto 1: AC 3 (α de AC si se elimina=.71); AM9 (α de AM si se elimina=.60); y RE13 y RE14 (α si se elimina=.63). Para el estudio piloto 2: AC 3 (α de AC si se elimina=.73); AM9 (α de AM si se elimina=.55); y RE13 y RE14 (α si se elimina=.59).

6.4.3. Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), Modelo de Rasch.

El objetivo del análisis según TRI es obtener más evidencias sobre la calidad del instrumento y sobre cada uno de los ítems que lo componen. En este primer análisis, se ha analizado el test al completo, sin separar por subescalas. Por lo tanto, en este análisis se presupone la unidimensionalidad en el constructo medido a través del test en su globalidad. Posteriormente, se realizan los análisis escala por escala. El análisis siguiendo estas dos perspectivas diferenciadas nos aportará también más evidencias a la hora de considerar el test como una medición unidimensional o multidimensional.

6.4.4. Una aproximación exploratoria al análisis de la dimensionalidad de la Escala.

Al pretender reducir las puntuaciones de los ítems de nuestro instrumento a una serie de dimensiones subyacentes, siendo éstas: Conciencia emocional (Autoconocimiento), Autonomía personal (Automotivación) y Regulación emocional (Autorregulación), se hace necesario que las puntuaciones de los ítems guarden cierta relación entre ellas, ya que nuestra hipótesis es que estas puntuaciones miden una misma dimensión.

Para ello, vamos a analizar la matriz de correlaciones entre los ítems. Vamos a resaltar aquí aquellas puntuaciones de los ítems que no guarden relación con ninguna puntuación de los demás ítems del instrumento, pudiendo observar que en ambos estudios las puntuaciones de los ítems que no guardan relación con ninguno de los ítems del instrumento son los mismos, a diferencia del ítem 9AM que sólo se da en el estudio piloto 2.

En el caso del *estudio piloto 1* los ítems que no correlacionan suficientemente con ninguno de los demás ítems del instrumento son:

- Ítem 3AC: ¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?
- Ítem 4AC: ¿Sabes lo que es sentir rabia?
- Ítem 13RE: Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?
- Ítem 14RE: ¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?
- Ítem 16RE: Si te enfadas cuando te corrigen ¿se te pasa al cabo de un rato?

El modelo factorial obtenido no es capaz de predecir con demasiada precisión las correlaciones reales entre los ítems del instrumento.

En el caso del *estudio piloto 2* los ítems que no correlacionan suficientemente con ninguno de los demás ítems del instrumento son:

- Ítem 3AC: ¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?
- Ítem 4AC: ¿Sabes lo que es sentir rabia?
- Ítem 9AM: ¿Te cuesta mucho esforzarte en algo cuando tienes que estudiar cosas que no te gustan?
- Ítem 13RE: Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?
- Ítem 14RE: ¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?
- Ítem 16RE: Si te enfadas cuando te corrigen ¿se te pasa al cabo de un rato?

El modelo factorial obtenido no es capaz de predecir con demasiada precisión las correlaciones reales entre los ítems del instrumento.

6.4.4.1. Análisis dimensional.

a) Porcentaje de Varianza Común en los Ítems Explicado por el Análisis Factorial

Podemos indicar a modo de resumen que en ambos estudios (piloto 1 y piloto2) el componente 1 estaba formado fundamentalmente por ítems pertenecientes a la escala original de Regulación Emocional. El componente 2 estaba formado fundamentalmente por ítems que pertenecían a la escala original de Conciencia emocional (Autoconocimiento). Finalmente, en el componente 3 se agruparon dos ítems de la escala de Regulación Emocional (Autorregulación) y uno de Conciencia emocional (Autoconocimiento). Cabe destacar que los ítems de la escala original de Autonomía personal (Automotivación) no se han agrupado juntos en ningún componente.

b) Síntesis del análisis de componentes principales estudio piloto 1.

Según los resultados de este análisis, el instrumento estaría formado por 3 componentes. Los enunciados de los ítems que formarían estos componentes son (en cursiva se han marcado ítems con saturaciones por debajo de 0,5) los que podemos ver en la tabla 103.

6. Resultados

Tabla 103

Análisis componentes principales, saturaciones bajas

Componente	Ítem	Saturación	Enunciado
1	15 RE	,794	Si te pones muy nervioso cuando vas a hacer un examen, ¿sabes calmarte a ti mismo/a?
	17 RE	,748	¿Conoces tácticas para relajarte y sentirte bien?
	19 RE	,730	¿Eres capaz de animarte para superar dificultades/problemas?
	18 RE	,727	Si al realizar una tarea te despistas, ¿buscas la forma de poder continuarla?
	2 AC	,412	¿Sueles controlar el miedo y enfrentarte a él?
2	6 AC	,690	¿Tienes claro cuáles son las cosas que se te dan bien y cuáles mal?
	1 AC	,652	¿Te das cuenta cuando estás triste?
	5 AC	,649	¿Reconoces enseguida cuando te estás enfadando por algo?
	4 AC	,623	¿Sabes lo que es sentir rabia?
	10 AM	,397	¿Consideras que es muy importante para ti estudiar?
3	13 RE	,618	Si estás triste, ¿sueles dejar de hacer tus tareas?
	14 RE	,594	¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?
	3 AC	,581	¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?

Además, había muchos ítems con saturaciones bajas y cruzadas. Los enunciados de estos ítems son los que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 104

Análisis componentes principales, saturaciones bajas y cruzadas

Ítem	Enunciado	Saturación		
		1	2	3
7 AC	¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?	,332	,389	
8 AC	¿Tienes habilidades para tomar decisiones que mejoren tu vida y bienestar?	,435	,299	
9 AM	¿Te cuesta mucho esforzarte en algo cuando tienes que estudiar cosas que no te gustan?	-,291	,501	,320
11 AM	¿Tienes mecanismos para valorarte y sentirte orgulloso/a de ti mismo/a?	,484	,284	
12 AM	¿Sueles premiarte cuando cumples con tus obligaciones?	,474		,379
15 RE	Si te pones muy nervioso cuando vas a hacer un examen, ¿sabes calmarte a ti mismo/a?	,794	-,338	
16 RE	Si te enfadas cuando te corrigen, ¿se te pasa al cabo de un rato?	<0,2	<0,2	<0,2

Respecto a las relaciones entre componentes, existía cierta relación entre el componente 1 y componente 2, pero la relación de estos componentes con el componente 3 era muy baja y negativa.

c) Síntesis del análisis de componentes principales estudio piloto 2

Además, había muchos ítems con saturaciones bajas y cruzadas. Los enunciados de estos ítems se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 105

Ítems con saturaciones bajas y cruzadas

Ítem	Enunciado	Saturación		
		1	2	3
12 AM	¿Sueles premiarte cuando cumples con tus obligaciones?	,670		,256
18 RE	Si al realizar una tarea te despistas, ¿buscas la forma de poder continuarla?	,519	,250	
8 AC	¿Tienes habilidades para tomar decisiones que mejoren tu vida y bienestar?	,420	,368	
4AC	¿Sabes lo que es sentir rabia?	-,260	,597	
9 AM	¿Te cuesta mucho esforzarte en algo cuando tienes que estudiar cosas que no te gustan?		,362	,413
7 AC	¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?	,318	,448	
16 RE	Si te enfadas cuando te corrigen, ¿se te pasa al cabo de un rato?	<0,2	<0,2	<0,2

d) Análisis Factorial de Segundo Orden tanto de estudio piloto 1 como estudio piloto 2

En ambos análisis factoriales de segundo orden, lo que se pretende es averiguar si los componentes extraídos en el primer factorial pudieran estar midiendo una misma dimensión subyacente. Los resultados de los análisis factoriales de segundo orden nos indican que el componente 1 y el componente 2 de primer orden podrían estar midiendo la misma dimensión subyacente, mientras que el componente 3 de primer orden estaría midiendo otra cosa, sin relación con el primer componente de segundo orden.

6.5. Instrumento definitivo.

6.5.1. Evidencias de Validación: relaciones con otras variables.

6.5.1.1. Análisis de conglomerados.

El análisis de conglomerados de k-medias tiene como objetivo final identificar los perfiles de grupos de sujetos similares, a la vez que se pretende conocer los grupos que presenten diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Es decir, se persigue identificar grupos en los que las diferencias intragrupo sean mínimas, a la vez que se maximizan las diferencias entre grupos.

Como se ha ido señalando a lo largo del presente estudio, este instrumento consta de tres dimensiones ya estudiadas y comentadas en el epígrafe ``análisis descriptivos'' que son: escala de Regulación emocional (Autorregulación), escala de Conciencia emocional (Autoconocimiento) y escala de Autonomía emocional (Automotivación).

El objetivo de este apartado es aportar información acerca de la capacidad de discriminación del instrumento para clasificar sujetos en diferentes colectivos en función de su comportamiento en la escala. Se toman como referencia las dimensiones teóricas, dado su valor informativo, si bien (y tal como hemos mostrado en apartados anteriores) el comportamiento de la escala tiende hacia la unidimensionalidad, por lo que si el objetivo fuera calificar a los individuos, únicamente la puntuación total de la escala tendría valor estadístico.

La capacidad de discriminación de la escala a partir de sus dimensiones teóricas, la basamos en el comportamiento de la misma para identificar grupos de sujetos. Para ello, hemos realizado una exploración que va desde la identificación de dos grupos hasta cinco grupos. Las dimensiones vienen identificadas por la media de cada sujeto.

Como aproximación exploratoria, adoptamos diversos criterios en este ensayo piloto:

1. Diferencia significativa entre grupos. los grupos identificados deben presentar diferencias estadísticamente significativas entre los centroides de todas las dimensiones de la escala.

2. No existencia de grupos residuales. Consideramos grupos residuales aquellos que contengan un número de casos inferior al 10% del grupo de estudio.
3. Escalabilidad. Dado que la escala forma parte de un conjunto de instrumentos más amplios que persiguen identificar diferencias entre los niveles globales de los centros o colectivos estudiados, entendemos que será mejor la clasificación que permita identificar grupos diferenciales en los que se observen diferencias de nivel en todas las dimensiones; es decir, preferimos agrupaciones en las que los grupos puedan ser ordenados de mayor a menor en el total de dimensiones, sin presentar interacciones entre los perfiles.
4. Parsimonia. A igualdad de cumplimiento en los tres criterios anteriormente citados, tomamos como criterio final de selección de la clasificación el hecho de la “facilidad de interpretación”, es decir, si con un menor número de agrupaciones se observan más claramente las diferencias, será preferible a otra agrupación que (aún perfilando en mayor medida la forma de las mismas) implique mayor complejidad de interpretación. Este criterio se asume dado que no se persigue un diagnóstico individualizado o grupal, sino tan sólo una mera clasificación en cuanto a las competencias emocionales medidas a través de la escala.

6.5.1.2. Análisis de conglomerados de la muestra piloto 1=152 sujetos.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en las exploraciones realizadas.

a) Resultados con 2 clusters.

En la tabla 106 se observa que la convergencia se obtiene con ocho iteraciones.

6. Resultados

Tabla 106

Historial de iteraciones de la solución de 2 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra piloto 1

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados	
	1	2
1	1,516	1,446
2	,023	,015
3	,010	,007
4	,019	,012
5	,015	,010
6	,010	,007
7	,010	,007
8	,000	,000

Tabla 107

Centros de los conglomerados finales de la solución de 2 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra piloto 1

Media Total	Conglomerado	
	1	2
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	2,79	3,35
Autonomía emocional (Automotivación)	2,48	3,34
Regulación emocional (Autorregulación)	2,36	2,94

A partir de los centroides de los conglomerados finales, en esta solución de dos grupos, se puede observar (ver tabla 107 y figura 37) que ambos grupos presentan diferencias estadísticamente significativas y cumplen los criterios anteriormente mencionados.

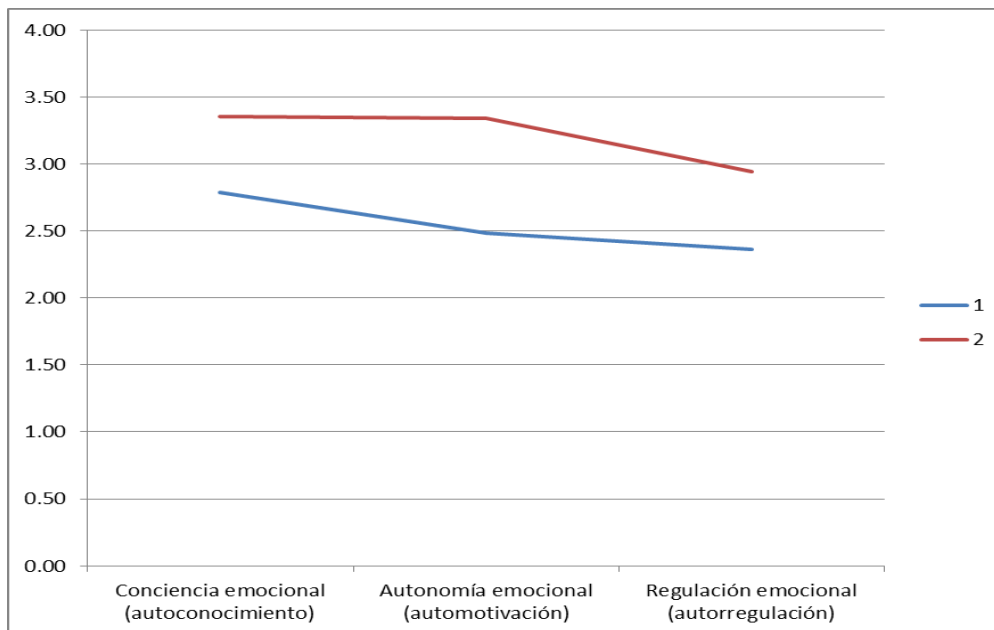


Figura 37. Centroides de los dos conglomerados para cada dimensión.

Las características de los grupos identificados son las siguientes:

- a. En el conglomerado 2 se observan valores promedios de percepción por parte de los participantes por encima de 3 o cercano a 3, es decir, los participantes tienen un nivel alto de conciencia emocional, autonomía emocional y regulación emocional, respecto a la escala Likert utilizada (recordemos: 1 nada, 2 a veces, 3 casi siempre, 4 siempre). El conglomerado 1 está formado por participantes con niveles moderados (valores entre 2,3 y 2,8) de las tres dimensiones estudiadas.
- b. El número de casos en ambos grupos es adecuado, siendo el conglomerado 1 menos numeroso (N=62) que el conglomerado 2 (N=90). No se observan grupos residuales, ya que ninguna agrupación tiene menos del 10% de los casos válidos.
- c. La escalación entre ambos grupos permite concluir que los perfiles que se identifican para los grupos es adecuada, permitiendo una discriminación suficiente para poder interpretar los niveles diferenciales de CE a nivel del colectivo objeto de estudio.
- d. Refiriéndonos al comportamiento de las dimensiones en los perfiles identificados, se puede observar que (ver tabla 108) la percepción emocional de los sujetos es significativa para cada una de las dimensiones objeto de estudio. Las variables con valores de F mayores indican una distancia asimismo mayor entre los conglomerados. Por tanto, en nuestro caso, la variable que proporciona mayor diferencia entre los conglomerados es la dimensión de Autonomía

6. Resultados

emocional, con una $F= 151,780$, mientras que la que menos distancia presenta (aunque también significativa) es la de Regulación emocional, con una $F = 69,151$.

Tabla 108

Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los dos perfiles identificados para la muestra piloto 1

Media Total	ANOVA		Error		F	Sig.
	Conglomerado					
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	11,442	1	,142	150	80,736	,000
Autonomía emocional (Automotivación)	26,837	1	,177	150	151,780	,000
Regulación emocional (Autorregulación)	12,464	1	,180	150	69,151	,000

b) Resultados con 3 clusters

En la tabla 109 se observa que la convergencia se obtiene con cuatro iteraciones, que supone la mitad de iteraciones necesarias para la convergencia en la solución de 2 clusters.

Tabla 109

Historial de iteraciones de la solución de 3 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra piloto 1

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados		
	1	2	3
1	1,185	1,264	1,233
2	,042	,075	,020
3	,024	,000	,023
4	,000	,000	,000

Tabla 110

Centros de los conglomerados finales de la solución de 3 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra piloto 1

Media Total	Conglomerado		
	1	2	3
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	3,39	2,73	3,10
Autonomía emocional (Automotivación)	3,35	2,19	3,13
Regulación emocional (Autorregulación)	3,22	2,37	2,42

En esta solución de tres grupos y a partir de los centroides de los conglomerados finales, se puede observar (ver tabla 110 y figura 38) que se cumplen con los criterios

anteriormente comentados puesto que los grupos presentan diferencias estadísticamente significativas.

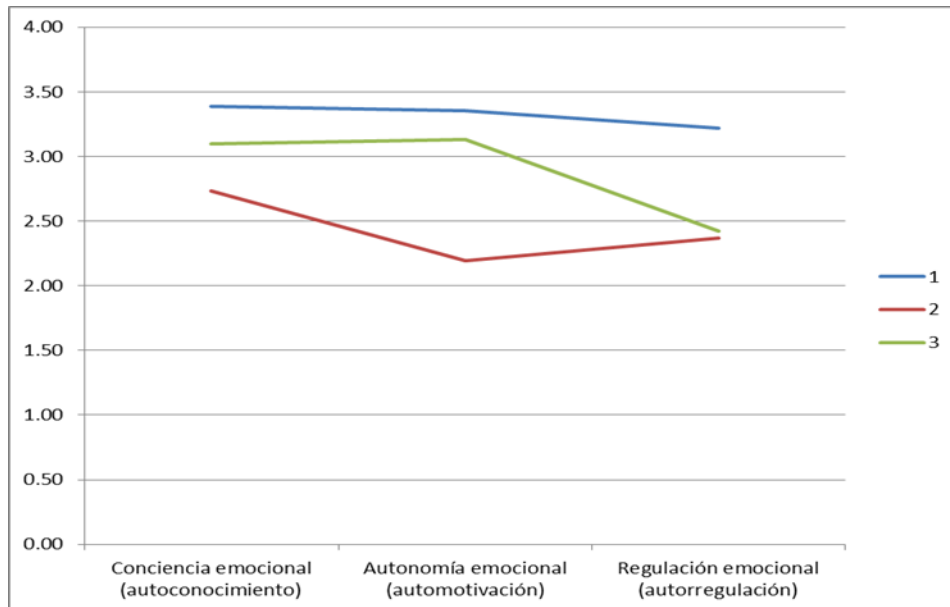


Figura 38. Centroides de los tres conglomerados para cada dimensión.

Las características de los grupos identificados son las siguientes:

- a. En el conglomerado 1 se observan valores promedios de percepción por parte de los participantes por encima de 3, es decir, los participantes son casi siempre y bastantes veces (niveles altos) son conscientes de sus emociones, su motivación y regulación emocional, respecto a la escala Likert utilizada. El conglomerado 2 indica que a veces o pocas veces (niveles bajos) los sujetos son conscientes de sus emociones, saben regularse o automotivarse (puntuaciones por encima de 2 pero por debajo de 3). El conglomerado 3 está formado por personas con niveles de CE moderados, situando las puntuaciones entre los conglomerados 1 (nivel alto de competencia emocional) y 2 (nivel bajo de competencia emocional). Las puntuaciones en este último conglomerado están ligeramente por encima de 3, menos en regulación emocional que tienden a acercarse a 2,5.
- b. El número de casos en ambos grupos es adecuado, siendo el grupo 2 menos numeroso (N=36) que el grupo 1 (N=57) y grupo 3 (N=59). No se observan grupos residuales, esto dado que no se encontrado una agrupación de menos del 10% de los casos válidos.

- c. La escalación entre ambos grupos permite concluir en general que los perfiles que se identifican para los grupos es adecuada, permitiendo una discriminación suficiente para poder interpretar los niveles diferenciales de CE a nivel del colectivo objeto de estudio. A nivel particular, solo en el caso de la dimensión regulación emocional, los conglomerados 2 y 3 tienen puntuaciones muy similares (2,37 y 2,42 respectivamente).
- d. Respecto al comportamiento de las dimensiones en los perfiles identificados, se puede observar que (ver tabla 111) para cada una de las dimensiones objeto de estudio, la percepción emocional de los sujetos es significativa. La variable que proporciona mayor diferencia entre los conglomerados es la dimensión de regulación emocional ($F= 111,363$), mientras que la que menos distancia presenta (aunque también significativa) es la de conciencia emocional, $F = 30,716$.

Tabla 111

Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los tres perfiles identificados para la muestra piloto 1

Media Total	Anova Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	4,773	2	,155	149	30,716	,000
Autonomía emocional (Automotivación)	15,659	2	,148	149	105,845	,000
Regulación emocional (Autorregulación)	11,834	2	,106	149	111,363	,000

c) Resultados con 4 Clusters:

En la tabla 112 se observa que la convergencia se obtiene con 10 iteraciones, que supone más iteraciones que las soluciones de 2 y 3 clusters.

Tabla 112

Historial de iteraciones de la solución de 4 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra piloto 1

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados			
	1	2	3	4
1	,725	,666	,857	,739
2	,063	,074	,146	,049
3	,016	,000	,074	,025
4	,000	,000	,056	,030
5	,016	,000	,052	,041
6	,035	,046	,073	,075
7	,057	,000	,025	,043
8	,039	,000	,018	,017
9	,000	,000	,020	,017
10	,000	,000	,000	,000

Tabla 113

Centros de los conglomerados finales de la solución de 4 conglomerados a través del método K-Medias

Media Total	Conglomerado			
	1	2	3	4
Media Total de conciencia emocional (Autoconocimiento)	3,09	2,46	3,39	3,26
Media Total de autonomía emocional (Automotivación)	2,46	2,38	3,32	3,29
Media Total de Regulación Emocional(Autorregulación),	2,15	2,49	3,32	2,58

Las características de los grupos identificados son las siguientes:

- a. En el conglomerado 3 se observan valores promedios de percepción por parte de los participantes por encima de 3, es decir, los participantes son casi siempre y bastantes veces conscientes de sus emociones. Por lo tanto, este conglomerado estaría formado por participantes con niveles altos en las tres escalas estudiadas. El conglomerado 2, está formado por participantes con niveles bajos (por debajo de 2,5), en las 3 dimensiones estudiadas. El conglomerado 1 tiene niveles descendentes de competencia en las tres dimensiones estudiadas: Autoconocimiento 3,09, Automotivación 2,46 y Autorregulación 2,15. Finalmente, el conglomerado 4 está formado por participantes con niveles altos

6. Resultados

de Autoconocimiento y Automotivación (valores por encima de 3), pero niveles moderados de Autorregulación (2,58).

- b. El número de casos en ambos grupos es adecuado, siendo el grupo 1 el menos numeroso (N=26). El n de los demás grupos es: grupo 2=28; grupo 3= 44; grupo 4= 54. No se observan grupos residuales, esto dado que no se encontrado una agrupación de menos del 10% de los casos válidos.
- c. Según el requisito de escalamiento, esta solución de conglomerados podría no ser adecuada. Sólo hay dos conglomerados en los que los niveles de competencia se distinguen en las tres dimensiones en la misma dirección. Estos conglomerados son el 3 que tiene niveles altos en las tres escalas, y el conglomerado 2, que tiene niveles bajos-moderados en las 3 escalas. En el resto de conglomerados hay una interacción entre las escalas y posiblemente entre los conglomerados, de forma que pueden tener niveles altos en una escala y bajos en la otra; y los mismos niveles en las escalas entre conglomerados.
- d. Viendo el comportamiento de las dimensiones en los perfiles identificados, podemos indicar que, la percepción emocional de los sujetos es significativa para cada una de las dimensiones objeto de estudio. La variable que proporciona mayor diferencia entre los conglomerados es la dimensión de Regulación emocional con una $F= 104,010$, mientras que la que menos distancia presenta (aunque también significativa) es la de Conciencia emocional con una $F = 50,266$.

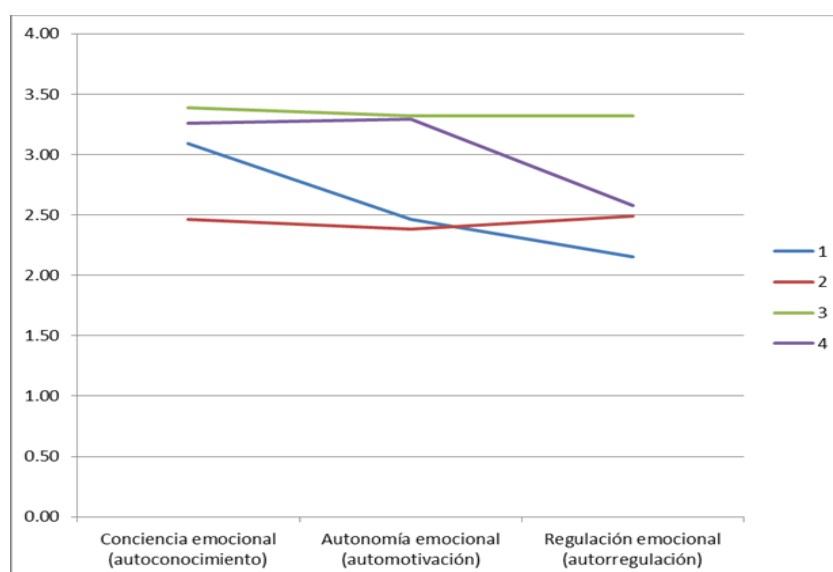


Figura 39. Centroides de los cuatro conglomerados para cada dimensión.

Tabla 114

Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los cuatro perfiles identificados para la muestra piloto 1

Media Total	Anova Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	5,501	3	,109	148	50,266	,000
Autonomía emocional (Automotivación)	9,072	3	,177	148	51,352	,000
Regulación emocional (Autorregulación)	8,931	3	,086	148	104,010	,000

d) Resultados con 5 Clusters:

En la tabla 115 se observa que la convergencia se obtiene con nueve iteraciones.

Tabla 115

Historial de iteraciones de la solución de 5 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra piloto 1

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados				
	1	2	3	4	5
1	,807	,614	,790	,919	,750
2	,141	,097	,057	,122	,000
3	,101	,070	,047	,117	,080
4	,086	,061	,104	,062	,090
5	,060	,024	,065	,020	,066
6	,019	,029	,000	,027	,000
7	,063	,033	,000	,012	,000
8	,000	,000	,000	,012	,024
9	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 116

Centros de los conglomerados finales de la solución de 5 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra piloto 1

Media Total	Conglomerado				
	1	2	3	4	5
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	3,35	3,40	3,38	3,00	2,46
Autonomía emocional (Automotivación)	2,80	3,56	2,05	3,10	2,22
Regulación emocional (Autorregulación)	3,08	3,12	2,31	2,34	2,36

Las características de los grupos identificados son las siguientes:

- a. Los conglomerados mejor diferenciados y en los que los niveles de competencia de los alumnos se mantienen en el mismo nivel en las tres escalas son los conglomerados 2 y 5. En el conglomerado 2 los niveles en las tres escalas son altos (por encima de 3) mientras que en el conglomerado 5 los niveles de competencia son moderados-bajos (por debajo de 2,5) en las tres escalas. En los demás conglomerados hay interacciones entre las escalas. Específicamente, en el conglomerado 1 los participantes tienen niveles altos de Autoconocimiento (3,35), niveles moderados de Automotivación (2,8) y niveles altos de Autorregulación (3,08). En el conglomerado 3, los participantes tienen niveles altos de Autoconocimiento (3,38) y niveles bajos de las otras dos escalas: Automotivación (2,05) y Autorregulación (2,31). Finalmente, en el conglomerado 4, los participantes tienen niveles altos de Autoconocimiento (3) y Automotivación (3,10) y niveles moderados-bajos de Autorregulación (2,34).
- b. El número de casos por grupo no es adecuado, porque en el conglomerado 3 el número de participantes es de 10, que es menor al requisito de por lo menos el 10% de los casos válidos. El resto de conglomerados está compuesto por: conglomerado 1 N= 24, conglomerado 2 N=48, el conglomerado 4 N= 46 y conglomerado 5 N= 24.
- c. Según el requisito de escalamiento, esta solución de conglomerados podría no ser adecuada. Sólo hay dos conglomerados en los que los niveles de competencia se distinguen en las tres dimensiones en la misma dirección. Estos conglomerados son el 2 que tiene niveles altos en las tres escalas, y el conglomerado 5, que tiene niveles bajos-moderados en las 3 escalas. En el resto

de conglomerados hay una interacción entre las escalas y posiblemente entre los distintos conglomerados, de forma que pueden tener niveles altos en una escala y bajos en la otra, y niveles similares de competencia entre los distintos conglomerados.

- d. La percepción emocional de los sujetos es significativa para cada una de las dimensiones objeto de estudio. La variable que proporciona mayor diferencia entre los conglomerados es la dimensión de Autonomía emocional, con una $F=112,55$, mientras que la que menos distancia presenta (aunque también significativa) es la de Conciencia emocional con una $F = 39,159$.

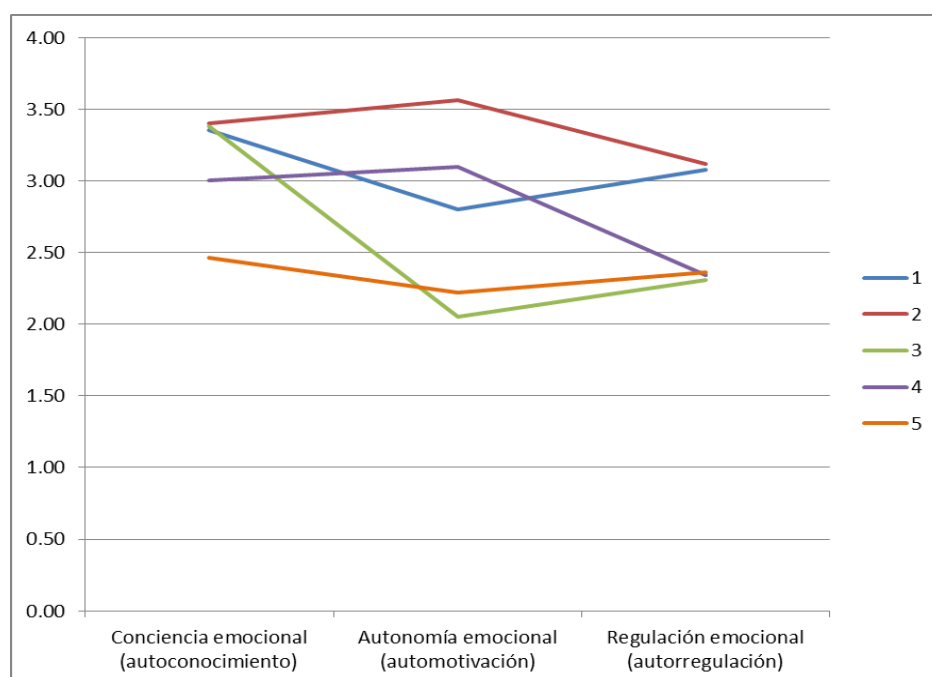


Figura 40. Centroides de los cinco conglomerados para cada dimensión.

Tabla 117

Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los cinco perfiles identificados para la muestra piloto 1

Media Total	Anova Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	4,217	4	,108	147	39,159	,000
Autonomía emocional (Automotivación)	10,057	4	,089	147	112,559	,000
Regulación emocional (Autorregulación)	5,546	4	,118	147	47,077	,000

En síntesis, a partir del estudio realizado en este ensayo piloto, podemos apreciar que la escala posibilita discriminar entre perfiles de alumnado considerando las dimensiones teóricas. En la exploración realizada, se mantiene el cumplimiento de criterios para los conglomerados de dos y tres grupos, indicando en ambos casos que se presentan diferencias entre los perfiles en todas las dimensiones consideradas, es decir, ambas agrupaciones presentan escalabilidad global. En el estudio con el grupo definitivo, comprobaremos la adecuación de ambas aproximaciones de conglomeración y su relación con otras variables que puedan incrementar la calidad de la interpretación de la escala, desde una perspectiva de validación concurrente.

6.5.1.3. Análisis de conglomerados para K medias en el estudio muestra total=954 sujetos.

El análisis de conglomerados de k-medias tiene como objetivo final identificar los perfiles de grupos de sujetos similares, a la vez que se pretende que los grupos presenten diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Es decir, se persigue identificar grupos en los que las diferencias intragrupo sean mínimas, a la vez que se maximizan las diferencias entre grupos.

Como se ha ido señalando a lo largo del presente estudio, este instrumento consta de tres dimensiones ya estudiadas y comentadas en el epígrafe “análisis descriptivos” que son: escala de Regulación emocional (Autorregulación), escala de Conciencia emocional (Autoconocimiento), escala de Autonomía emocional (Automotivación).

El objetivo de este apartado es aportar información acerca de la capacidad de discriminación del instrumento para clasificar sujetos en diferentes colectivos en función de su comportamiento en la escala. Se toman como referencia las dimensiones teóricas, dado su valor informativo, si bien, y tal como hemos mostrado en apartados anteriores, el comportamiento de la escala tiende hacia la unidimensionalidad, por lo que si el objetivo fuera calificar a los individuos únicamente la puntuación total de la escala tendría valor estadístico.

La capacidad de discriminación de la escala a partir de sus dimensiones teóricas, la basamos en el comportamiento de la misma para identificar grupos de sujetos. Para ello, hemos realizado una exploración que va desde la identificación de dos grupos hasta

cinco grupos. Las dimensiones vienen identificadas por la media de cada sujeto. Como aproximación exploratoria, adoptamos diversos criterios en este ensayo piloto:

- 1- Diferencia significativa entre grupos. Los grupos identificados deben presentar diferencias estadísticamente significativas entre los centroides de todas las dimensiones de la escala.
- 2- No existencia de grupos residuales. Consideramos grupos residuales aquellos que contengan un número de casos inferior al 10% del grupo de estudio.
- 3- Escalabilidad. Dado que la escala forma parte de un conjunto de instrumentos más amplios que persiguen identificar diferencias entre los niveles globales de los centros o colectivos estudiados, entendemos que será mejor la clasificación que permita identificar grupos diferenciales en los que se observen diferencias de nivel en todas las dimensiones; es decir, preferimos agrupaciones en las que los grupos puedan ser ordenados de mayor a menos en el total de dimensiones, sin presentar interacciones entre los perfiles.
- 4- Parsimonia. A igualdad de cumplimiento en los tres criterios anteriormente citados, tomamos como criterio final de selección de la clasificación el hecho de la “facilidad de interpretación”, es decir, si con un menor número de agrupaciones se observan más claramente las diferencias, será preferible a otra agrupación que (aún perfilando en mayor medida la forma de las mismas) implique mayor complejidad de interpretación. Este criterio se asume dado que no se persigue un diagnóstico individualizado o grupal, sino tan sólo una mera clasificación en cuanto a las competencias emocionales medidas a través de la escala.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en las exploraciones realizadas a partir de la muestra total de 954 sujetos.

a) Resultados con 2 Clusters:

En la tabla 118 se observa que la convergencia se obtiene con 14 iteraciones.

Tabla 118

Historial de iteraciones de la solución de 2 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados	
	1	2
1	1,915	1,537
2	,132	,091
3	,074	,056
4	,047	,039
5	,028	,024
6	,012	,011
7	,011	,010
8	,011	,010
9	,008	,007
10	,004	,003
11	,004	,004
12	,003	,003
13	,002	,002
14	,000	,000

Tabla 119

Centros de los conglomerados finales de la solución de 2 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total

Media Total	Conglomerado	
	1	2
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	2,85	3,42
Autonomía emocional (Automotivación)	2,60	3,38
Regulación emocional (Autorregulación)	2,40	3,01

A partir de los centroides de los conglomerados finales, en esta solución de dos grupos, se puede observar (ver tabla 119 y figura 41) que ambos grupos presentan diferencias estadísticamente significativas y cumplen los criterios anteriormente mencionados.

Las características de los grupos identificados son las siguientes:

- a. En el conglomerado 2 se observan valores promedios de percepción por parte de los participantes por encima de 3, es decir, los participantes tienen un nivel alto de Conciencia emocional, Autonomía emocional y Regulación emocional, respecto a la escala Likert utilizada (recordemos: 1 nada, 2 a veces, 3 casi siempre, 4 siempre). El conglomerado 1 está formado por

participantes con niveles moderados (valores entre 2,4 y 2,8) de las tres dimensiones estudiadas.

- b. El número de casos en ambos grupos es adecuado y muy similar, conglomerado 1 (N=436) y conglomerado 2 (N=459).
- c. La escalación entre ambos grupos permite concluir que los perfiles que se identifican para los grupos es adecuada, permitiendo una discriminación suficiente para poder interpretar los niveles diferenciales de CE a nivel del colectivo objeto de estudio.
- d. Refiriéndonos al comportamiento de las dimensiones en los perfiles identificados, se puede observar que (ver tabla 120) la percepción emocional de los sujetos es significativa para cada una de las dimensiones objeto de estudio. La variable que proporciona mayor diferencia entre los conglomerados es la dimensión de Autonomía Emocional (Automotivación), con una $F= 836,946$, mientras que la que menos distancia presenta (aunque también significativa) es la de Regulación Emocional, con una $F = 506,682$.

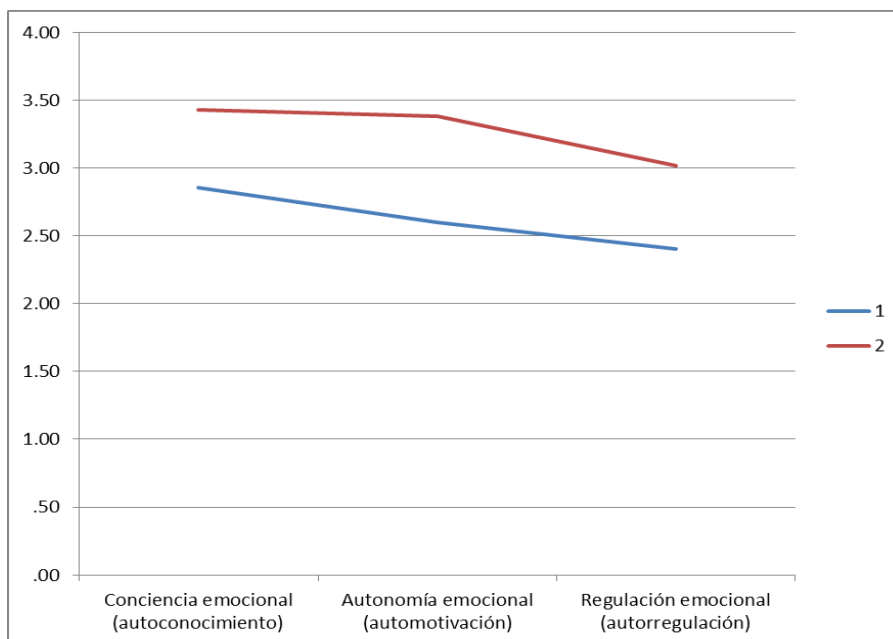


Figura 41. Centroides de los dos conglomerados para cada dimensión.

6. Resultados

Tabla 120

Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los dos perfiles identificados para la muestra total

Media Total	ANOVA Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	72,915	1	,144	893	506,682	,000
Autonomía emocional (Automotivación)	136,675	1	,163	893	836,946	,000
Regulación emocional (Autorregulación)	84,084	1	,153	893	551,067	,000

b) Resultados con 3 Clusters:

En la tabla 121 se observa que la convergencia se obtiene con 11 iteraciones, es decir con menos iteraciones que en la solución de 2 clusters.

Tabla 121

Historial de iteraciones de la solución de 3 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados		
	1	2	3
1	1,215	1,277	1,501
2	,216	,059	,247
3	,101	,063	,077
4	,064	,063	,036
5	,057	,054	,021
6	,042	,040	,020
7	,017	,024	,021
8	,012	,015	,014
9	,009	,012	,012
10	,008	,008	,006
11	,000	,000	,000

Tabla 122

Centros de los conglomerados finales de la solución de 3 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total

Media Total	Conglomerado		
	1	2	3
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	3,49	3,21	2,62
Autonomía emocional (Automotivación)	3,59	2,92	2,43
Regulación emocional (Autorregulación)	3,17	2,67	2,26

En esta solución de tres grupos y a partir de los centroides de los conglomerados finales, se puede observar (ver tabla 122 y figura 42) que se cumplen con los criterios anteriormente comentados puesto que los grupos presentan diferencias estadísticamente significativas.

Las características de los grupos identificados son las siguientes:

- a. En el conglomerado 1 se observan valores promedios de percepción por parte de los participantes por encima de 3, es decir, los participantes son casi siempre y bastantes veces (niveles altos) conscientes de sus emociones, su motivación y regulación emocional. El conglomerado 2 presenta valores moderados en las 3 dimensiones, en concreto: Conciencia emocional 3,21; Autonomía emocional 2,92 y Regulación emocional 2,67. Por último, en el conglomerado 3 lo participantes presentan los valores más bajos en las tres escalas (ver figura 42).
- b. El número de casos en ambos grupos es adecuado y equilibrado: conglomerado 1 N=276; conglomerado 2 N=387; conglomerado 3 N=232.
- c. La escalación entre ambos grupos permite concluir en general que los perfiles que se identifican para los grupos es adecuada, permitiendo una discriminación suficiente para poder interpretar los niveles diferenciales de CE a nivel del colectivo objeto de estudio. A nivel particular, solo en el caso de la dimensión regulación emocional, los conglomerados 2 y 3 tienen puntuaciones muy similares (2,37 y 2,42 respectivamente).
- d. Respecto al comportamiento de las dimensiones en los perfiles identificados, se puede observar que (ver tabla 123) para cada una de las dimensiones objeto de estudio, la percepción emocional de los sujetos es

6. Resultados

significativa. La variable que proporciona mayor diferencia entre los conglomerados es la dimensión de Autonomía emocional $F= 700,704$, mientras que la que menos distancia presenta (aunque también significativa) es la de Regulación emocional, con una $F = 405,269$.

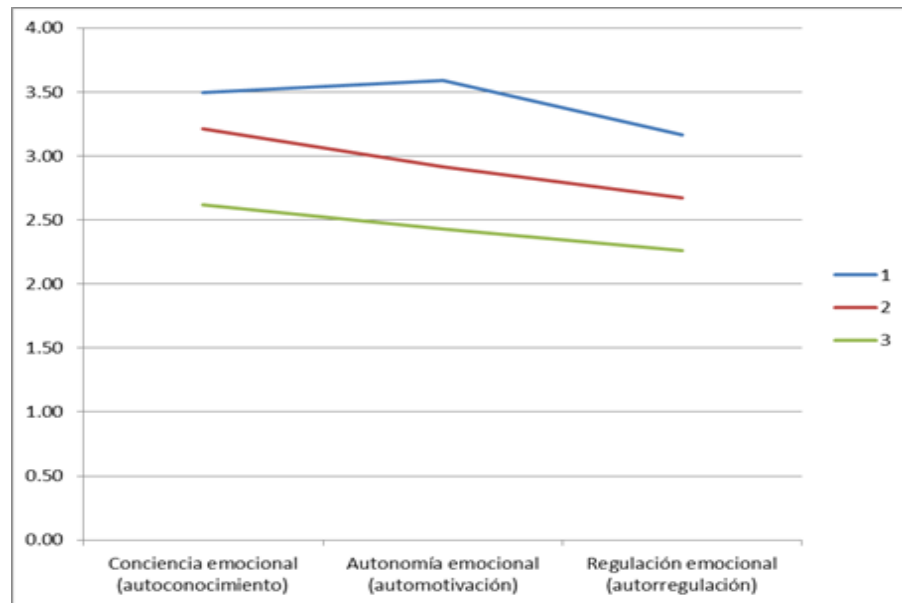


Figura 42. Centroides de los tres conglomerados para cada dimensión.

Tabla 123

Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los tres perfiles identificados para la muestra total

Media Total	Anova Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	49,689	2	,114	892	434,332	,000
Autonomía emocional (Automotivación)	86,313	2	,123	892	700,704	,000
Regulación emocional (Autorregulación)	52,450	2	,129	892	405,269	,000

c) Resultados con 4 Clusters:

En la tabla 124 se observa que la convergencia se obtiene con 19 iteraciones.

Tabla 124

Historial de iteraciones de la solución de 4 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados			
	1	2	3	4
1	,855	,955	1,077	,958
2	,049	,101	,377	,044
3	,048	,030	,174	,053
4	,040	,003	,113	,054
5	,030	,012	,049	,037
6	,025	,010	,027	,027
7	,010	,008	,012	,017
8	,011	,006	,012	,010
9	,003	,014	,009	,022
10	,004	,006	,013	,018
11	,011	,011	,008	,011
12	,000	,000	,005	,004
13	,000	,000	,008	,006
14	,000	,000	,004	,004
15	,000	,004	,006	,008
16	,004	,002	,005	,010
17	,004	,000	,009	,009
18	,004	,000	,000	,004
19	,000	,000	,000	,000

Tabla 125

Centros de los conglomerados finales de la solución de 4 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total

Media Total	Conglomerado			
	1	2	3	4
Media Total de conciencia emocional (Autoconocimiento)	3,39	3,53	2,60	2,96
Media Total de autonomía emocional (Automotivación)	2,67	3,60	2,37	3,20
Media Total de Regulación Emocional(Autorregulación),	2,76	3,19	2,23	2,57

Las características de los grupos identificados son las siguientes:

- a. En el conglomerado 2 se observan valores promedios de percepción por parte de los participantes por encima de 3, es decir, los participantes son casi siempre y bastantes veces conscientes de sus emociones. Por lo tanto, este conglomerado estaría formado por participantes con niveles altos en las tres escalas estudiadas. El conglomerado 3, está formado por participantes con niveles moderados-bajos (por debajo de 2,6), en las 3 dimensiones estudiadas. El conglomerado 1 tiene niveles descendentes de competencia en

las tres dimensiones estudiadas: Autoconocimiento 3,39, Automotivación 2,67 y Autorregulación 2,76. Finalmente, el conglomerado 4 está formado por participantes con niveles altos de Autoconocimiento y Automotivación (valores por encima de 2,9), pero niveles moderados de Autorregulación (2,57).

- b. El número de casos en ambos grupos es adecuado y equilibrado, conglomerado 1 N=220; conglomerado 2 N=251; conglomerado 3 N=196; conglomerado 3 N=228.
- c. Según el requisito de escalamiento, esta solución de conglomerados podría no ser adecuada. Sólo hay dos conglomerados en los que los niveles de competencia se distinguen en las tres dimensiones en la misma dirección. Estos conglomerados son el 2 que tiene niveles altos en las tres escalas, y el conglomerado 3, que tiene niveles bajos-moderados en las 3 escalas. En el resto de conglomerados hay una interacción entre las escalas y posiblemente entre los conglomerados, de forma que pueden tener niveles altos en una escala y bajos en la otra; y los mismos niveles en las escalas entre conglomerados (ver figura 43).
- d. La variable que proporciona mayor diferencia entre los conglomerados es la dimensión de Autonomía emocional, con una $F= 723,133$, mientras que la que menos distancia presenta (aunque también significativa) es la de Regulación emocional (Autoconocimiento), con una $F = 284,880$.

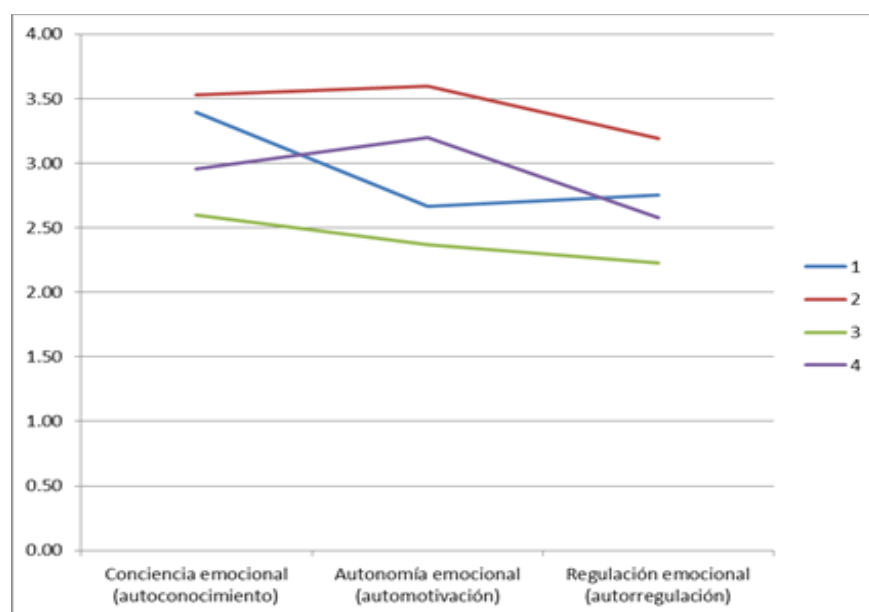


Figura 43. Centroides de los cuatro conglomerados para cada dimensión.

Tabla 126

Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los cuatro perfiles identificados para la muestra total

Media Total	Anova Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	39,025	3	,095	891	412,230	,000
Autonomía emocional (Automotivación)	66,752	3	,092	891	723,133	,000
Regulación emocional (Autorregulación)	35,959	3	,126	891	284,880	,000

d) Resultados con 5 Clusters:

En la tabla 127 se observa que la convergencia se obtiene con una gran cantidad de iteraciones (23).

Tabla 127

Historial de iteraciones de la solución de 5 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados				
	1	2	3	4	5
1	,762	,891	,990	,921	,724
2	,129	,082	,118	,038	,580
3	,039	,021	,063	,031	,274
4	,032	,011	,026	,026	,115
5	,031	,009	,013	,015	,085
6	,029	,004	,012	,012	,049
7	,033	,007	,018	,002	,050
8	,030	,000	,008	,014	,027
9	,050	,004	,011	,016	,035
10	,033	,000	,020	,016	,012
11	,036	,008	,023	,020	,023
12	,012	,004	,011	,010	,021
13	,010	,009	,000	,009	,014
14	,011	,007	,006	,010	,004
15	,022	,003	,000	,009	,018
16	,022	,000	,007	,000	,021
17	,027	,000	,008	,008	,023
18	,015	,006	,008	,002	,009
19	,009	,000	,010	,006	,000
20	,003	,005	,008	,000	,003
21	,003	,003	,008	,000	,000
22	,003	,000	,004	,000	,000
23	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 128

Centros de los conglomerados finales de la solución de 5 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total

Media Total	Conglomerado				
	1	2	3	4	5
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	2,75	3,50	3,40	3,39	2,59
Autonomía emocional (Automotivación)	2,96	3,56	3,48	2,65	2,28
Regulación emocional (Autorregulación)	2,62	3,32	2,52	2,75	2,16

Las características de los grupos identificados son las siguientes:

- a. Los conglomerados mejor diferenciados y en los que los niveles de competencia de los participantes se mantienen en mismo nivel en las tres escalas son los conglomerados 1, 2 y 5. En el conglomerado 2 los niveles en las tres escalas son altos (por encima de 3). En el conglomerado 1 los niveles de competencia en las tres escalas son moderados-altos (valores entre 2,6 y 3). En el conglomerado 5 los niveles de competencia son moderados-bajos (por debajo de 2,6) en las tres escalas. En los demás conglomerados hay interacciones entre los conglomerados y diferencias de nivel de competencia entre las escalas. En el conglomerado 3, los participantes tienen niveles altos de Autoconocimiento (3,40), niveles altos de Automotivación (3,48) y niveles bajos de Autorregulación (2,52). Finalmente, en el conglomerado 4, los participantes tienen niveles altos de Autoconocimiento (3,39) y niveles moderados de Automotivación (2,65) y Autorregulación (2,75).
- b. El número de casos por grupo es adecuado y equilibrado: conglomerado 1 N=187; conglomerado 2 N=208; conglomerado 3 N=142; conglomerado 4 N=205; conglomerado 5 N=153.
- c. Según el requisito de escalamiento, esta solución de conglomerados podría no ser adecuada. Sólo hay 3 conglomerados en los que los niveles de competencia se distinguen en las tres dimensiones en la misma dirección. Estos conglomerados son el 2 que tiene niveles altos en las tres escalas, el 1 que tiene niveles moderados en las tres escalas, y el 5 que tiene niveles bajos en las 3 escalas. En el resto de conglomerados hay una interacción entre las escalas y posiblemente entre los distintos conglomerados, de forma que

pueden tener niveles altos en una escala y bajos en la otra, y niveles similares de competencia entre los distintos conglomerados (ver figura 44).

- d. La percepción emocional de los sujetos es significativa para cada una de las dimensiones objeto de estudio. La variable que proporciona mayor diferencia entre los conglomerados es la dimensión de Autonomía emocional (Automotivación), con una $F= 574,492$, mientras que la que menos distancia presenta (aunque también significativa) es la de Regulación emocional (Autorregulación) con una $F = 327,575$.

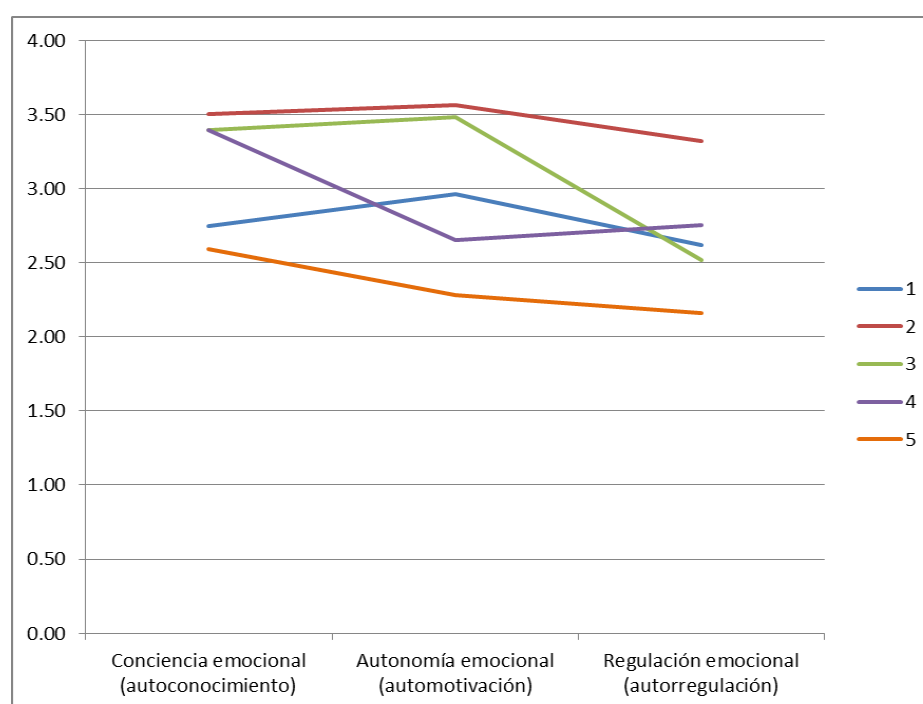


Figura 44. Centroides de los cinco conglomerados para cada dimensión.

Tabla 129

Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los cinco perfiles identificados para la muestra total

Media Total	Anova Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	31,110	4	,086	890	359,654	,000
Autonomía emocional (Automotivación)	50,909	4	,089	890	574,492	,000
Regulación emocional (Autorregulación)	32,804	4	,100	890	327,575	,000

6. Resultados

e) Resultados con 6 Clusters:

En la tabla 130 se observa que la convergencia se obtiene con una gran cantidad de iteraciones (31).

Tabla 130

Historial de iteraciones de la solución de 6 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados					
	1	2	3	4	5	6
1	,563	,844	,937	,878	,997	,883
2	,069	,048	,082	,121	,296	,043
3	,053	,059	,060	,081	,162	,032
4	,026	,044	,034	,033	,075	,024
5	,016	,022	,035	,029	,067	,039
6	,006	,009	,005	,007	,044	,048
7	,012	,022	,012	,004	,032	,038
8	,014	,011	,010	,007	,008	,036
9	,017	,014	,021	,008	,016	,040
10	,010	,008	,013	,007	,018	,049
11	,005	,007	,026	,004	,013	,053
12	,008	,007	,030	,004	,007	,056
13	,006	,024	,050	,017	,020	,074
14	,017	,035	,022	,006	,018	,077
15	,018	,031	,032	,004	,017	,102
16	,027	,009	,023	,002	,015	,062
17	,019	,006	,016	,011	,004	,039
18	,024	,000	,029	,007	,016	,049
19	,017	,006	,014	,000	,016	,031
20	,011	,009	,027	,004	,020	,026
21	,018	,013	,017	,007	,000	,032
22	,009	,011	,010	,007	,000	,026
23	,000	,012	,017	,000	,006	,024
24	,009	,009	,003	,000	,008	,015
25	,013	,000	,005	,000	,000	,019
26	,008	,000	,011	,010	,000	,012
27	,008	,000	,006	,007	,000	,009
28	,003	,000	,003	,004	,000	,003
29	,000	,000	,003	,000	,000	,003
30	,000	,005	,004	,000	,000	,000
31	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 131

Centros de los conglomerados finales de la solución de 6 conglomerados a través del método K-Medias para la muestra total

Media Total	Conglomerado					
	1	2	3	4	5	6
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	3,52	3,24	2,73	3,41	2,42	3,39
Autonomía emocional (Automotivación)	3,63	2,51	3,00	2,73	2,28	3,45
Regulación emocional (Autorregulación)	3,34	2,29	2,65	3,06	2,19	2,58

Las características de los grupos identificados son las siguientes:

- a. De forma similar a la solución anterior, en esta solución hay 3 conglomerados más diferenciados y en los que los niveles de competencia de los participantes se mantienen en mismo nivel en las tres escalas. Estos tres conglomerados son el 1, 3 y 5. En el conglomerado 1 los niveles en las tres escalas son altos (por encima de 3). En el conglomerado 3 los niveles de competencia en las tres escalas son moderados-altos (valores entre 2,6 y 3). En el conglomerado 5 los niveles de competencia son moderados-bajos (por debajo de 2,5) en las tres escalas. En los demás conglomerados hay interacciones entre los conglomerados y diferencias de nivel de competencia entre las escalas. En el conglomerado 2, los participantes tienen niveles altos de Autoconocimiento (3,24), niveles moderados de Automotivación (2,51) y niveles moderados-bajos de Autorregulación (2,29). En el conglomerado 4, los participantes tienen niveles altos de Autoconocimiento (3,41), y niveles moderados-altos de Automotivación (2,73) y Autorregulación (3,06). En el conglomerado 6, los participantes tienen niveles altos de Autoconocimiento (3,39) y Automotivación (3,45), y niveles moderados-bajos de Autorregulación (2,58).
- b. El número de casos por grupo es adecuado y equilibrado: conglomerado 1 N=178; conglomerado 2 N=141; conglomerado 3 N=170; conglomerado 4 N=129; conglomerado 5 N=115; conglomerado 6 N=162.
- c. Según el requisito de escalamiento, esta solución de conglomerados podría no ser adecuada. Sólo hay 3 conglomerados en los que los niveles de

competencia se distinguen en las tres dimensiones en la misma dirección. En el resto de conglomerados hay una interacción entre las escalas y posiblemente entre los distintos conglomerados, de forma que pueden tener niveles altos en una escala y bajos en la otra, y niveles similares de competencia entre los distintos conglomerados (ver figura 45).

- d. La percepción emocional de los sujetos es significativa para cada una de las dimensiones objeto de estudio. La variable que proporciona mayor diferencia entre los conglomerados es la dimensión de Autonomía emocional (Automotivación), con una $F= 488,311$, mientras que la que menos distancia presenta (aunque también significativa) es la de Regulación emocional (Autorregulación) con una $F = 343,688$.

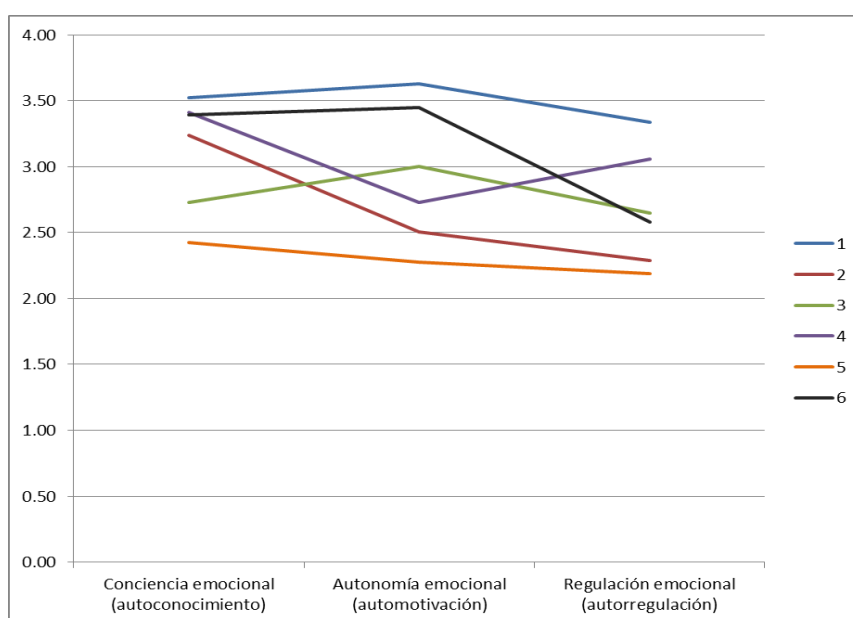


Figura 45. Centroides de los seis conglomerados para cada dimensión.

Tabla 132

Análisis de la percepción emocional de los sujetos según los seis perfiles identificados para la muestra total

Media Total	Anova Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Conciencia emocional (Autoconocimiento)	27,027	5	,075	889	362,472	,000
Autonomía emocional (Automotivación)	41,419	5	,085	889	488,311	,000
Regulación emocional (Autorregulación)	29,043	5	,085	889	343,688	,000

En síntesis, a partir del estudio realizado podemos apreciar que la escala posibilita discriminar entre perfiles de alumnado considerando las dimensiones teóricas. En la exploración realizada, se mantiene el cumplimiento de criterios para los conglomerados de dos y tres grupos, indicando en ambos casos que se presentan diferencias entre los perfiles en todas las dimensiones consideradas, es decir, ambas agrupaciones presentan escalabilidad global. En nuestra opinión el número de cluster que mejor puede representar los niveles de competencia en la muestra total es de 3, puesto que distinguiría entre niveles altos, moderados y bajos de competencia emocional.

6.5.2. Resultados Ji-Cuadrado y ANOVA.

Como hemos visto en los apartados anteriores, en el análisis de clusters se ha identificado que los resultados en las tres escalas que miden CE se podrían agrupar en tres grupos claramente diferenciados. Estos tres grupos se caracterizarían por:

- Grupo 1: niveles altos de competencia emocional
- Grupo 2: niveles moderados de competencia emocional
- Grupo 3: niveles bajos de competencia emocional

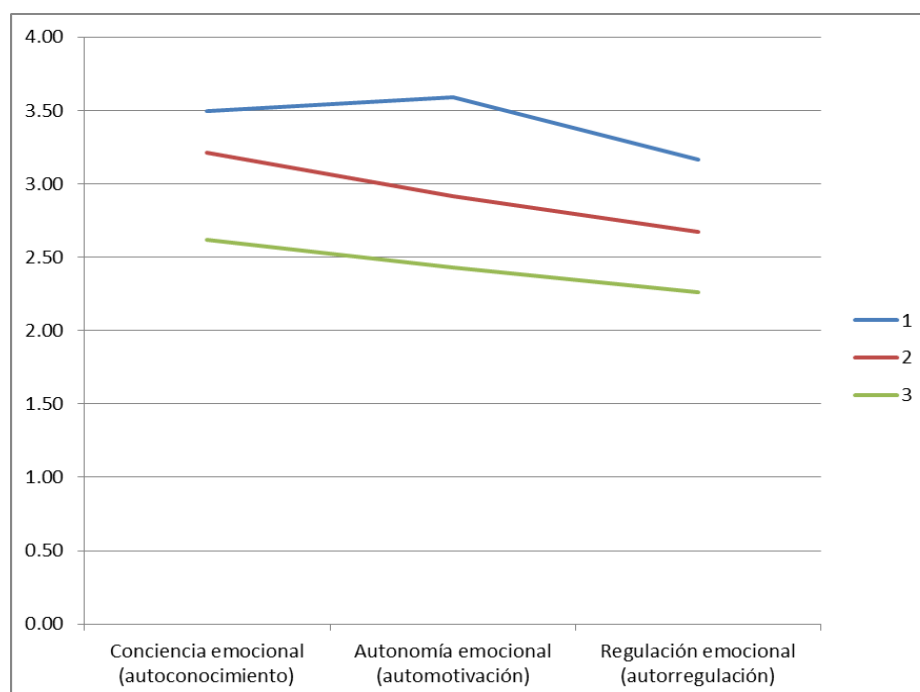


Figura 46. Centroides de los tres conglomerados para cada dimensión.

El objetivo del siguiente análisis es investigar si existen diferencias significativas entre estos tres grupos, en una serie de variables relevantes para este

6. Resultados

estudio (ver tabla 133) . La mayoría de las variables se analizaron utilizando el test estadístico Ji-Cuadrado, puesto que el formato de respuesta a los ítems era de tipo categórico. En las figuras se muestran los porcentajes de alumnos/as de cada grupo de competencia (1, 2 y 3), que forman el 100% dentro de cada categoría de respuesta de la variable dependiente. Estas variables se presentan en la tabla siguiente, junto con los ítems y las categorías de respuesta. Por último, las diferencias en Autoconcepto, Resiliencia y Valor Social de la Educación, que tenían una escala de respuesta de tipo continuo, se analizaron utilizando el test estadístico ANOVA de un factor.

Tabla 133

Variables, ítems y categorías de respuesta

Variable	Ítem	Categorías de Respuesta
Sexo	Eres	Chico, chica
Nivel de estudios de los padres	Marca los estudios que tiene tu padre	Sin estudios, Primaria, Formación Profesional,
Nivel de estudios de la madre	Marca los estudios que tiene tu madre	Secundaria, Bachillerato, Universidad
Empleo padre	¿Tus padres tienen trabajo actualmente? Padre:	No, Sí
Empleo madre	¿Tus padres tienen trabajo actualmente? Madre:	No, Sí
Curso	Curso	Primaria, Secundaria
Autoconcepto	¿Cómo crees TÚ que ERES?	
Inteligencia	Inteligente	
Trabajador	Trabajador/a	
Responsabilidad	Responsable	
Estudiante	Buen/a estudiante	Nada, Poco, Bastante,
Simpatía	Simpático/a	Mucho
Timidez	Tímido/a	
Ayuda a los demás	Ayudo a los demás	
Gustar a la gente	Gusto a la gente	

Los tres grupos de CE (alto, moderado y bajo) no eran diferentes en sexo ($p = 0,638$), desempleo del padre ($p = 0,202$), desempleo de la madre ($p = 0,673$), y autoevaluación de sus niveles de timidez ($p = 0,145$).

En el resto de variables había diferencias significativas entre los tres grupos de competencia emocional:

- Nivel de Estudios de la Madre ($p = 0,019$). Como se puede ver en la figura siguiente, la categoría que hay más diferencias entre los distintos niveles de CE es en la categoría sin estudios. Los alumnos/as que tenían madres sin estudios tenían con más frecuencia alta (y moderada) CE que baja CE. En la figura 48 se puede observar también que en los alumnos/as con mayor CE (1) también hay un mayor porcentaje de madres con estudios universitarios.

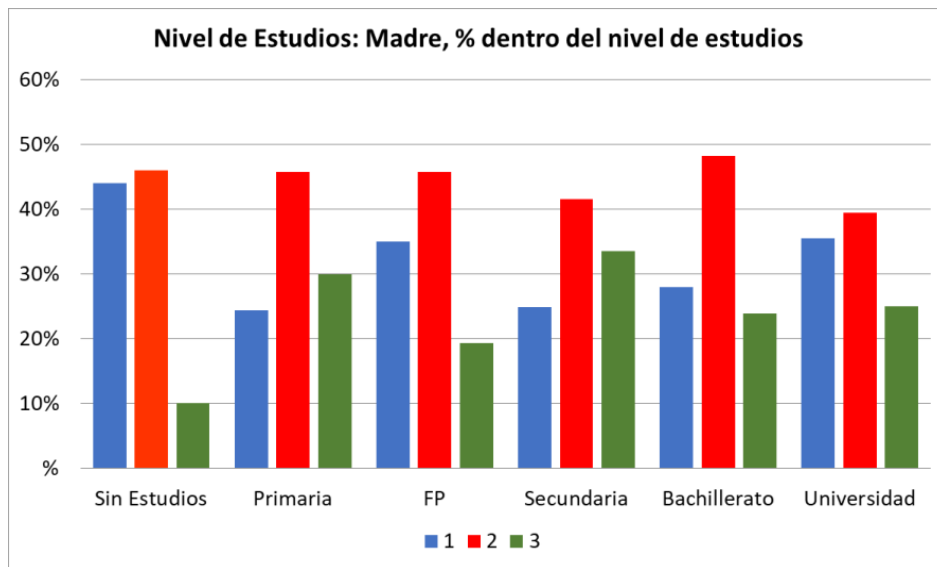


Figura 47. Nivel de estudios Madre, % dentro del nivel de estudios

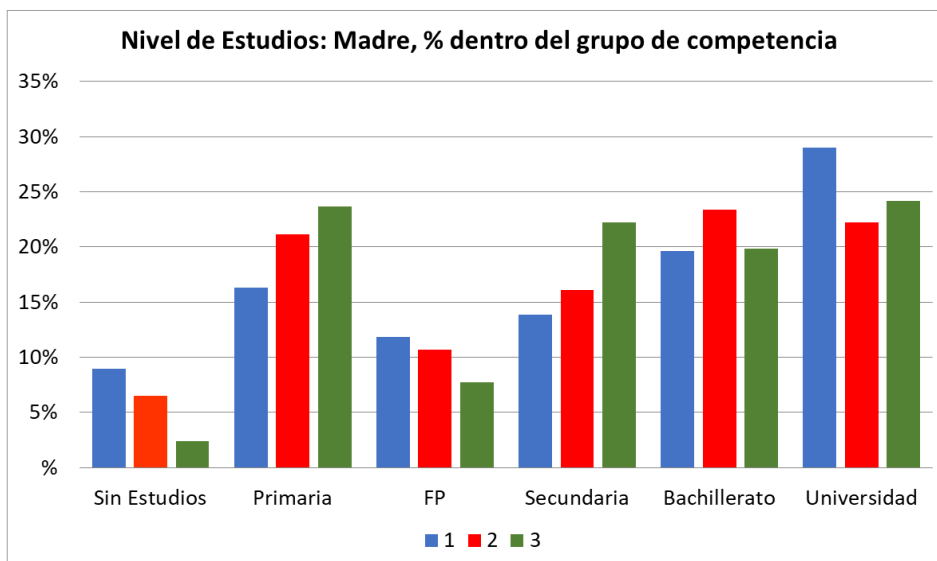


Figura 48. Nivel de estudios Madre % dentro del grupo de competencia

6. Resultados

- Nivel de Estudios del Padre ($p = 0,060$). Aunque esta variable no alcanza la significación estadística, se ha decidido comentar puesto que el nivel de estudios de la madre sí que estaba relacionado con los grupos de competencia. Como se puede ver en la figura que aparece a continuación hay menos diferencias entre grupos en el nivel educativo de los padres, aunque en la categoría de padres sin estudios y de padres universitarios hay más alumnos/as con niveles altos de CE que con niveles bajos. Además (ver figura 50), los alumnos/as con mayor CE (1) tenían más padres con estudios universitarios que los demás grupos de CE.

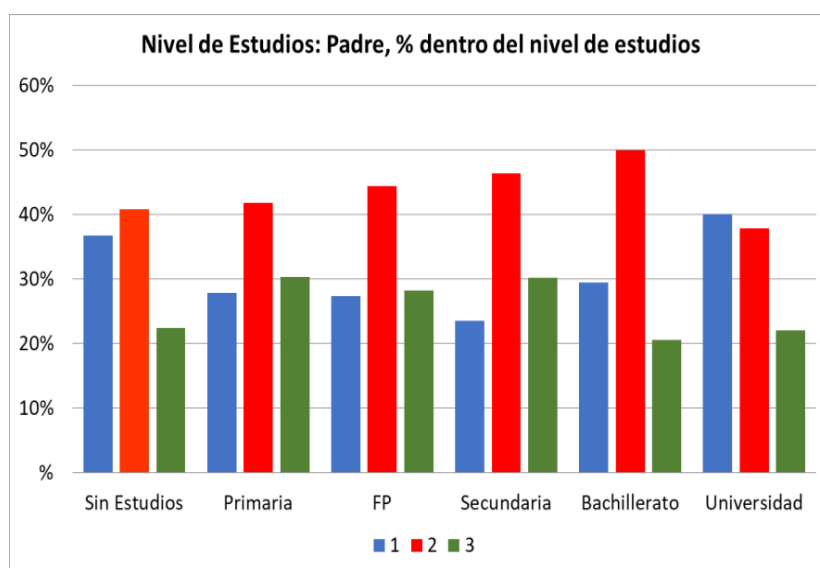


Figura 49. Nivel de estudios Padre % dentro del nivel de estudios

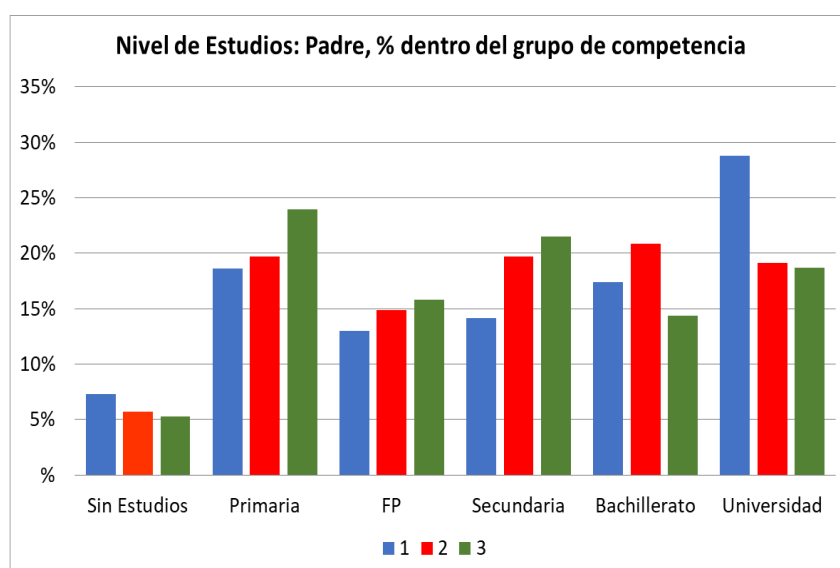


Figura 50. Nivel de estudios Padre % dentro del grupo de competencia

- Autoconcepto: Inteligencia ($p < 0,001$). Como se puede observar en la figura que aparece a continuación, el grupo 3 (poca competencia emocional) se consideraba mucho menos inteligente que el grupo 1 (alta competencia emocional) y el grupo 2 (moderada competencia emocional). También es interesante observar que, mientras que en el grupo con alta CE (1), en general se sienten muy inteligentes, y en el grupo con poca CE (3), en general se sienten nada o poco inteligentes, en el grupo con niveles moderados de competencia emocional (2), no hay diferencias importantes entre las cuatro categorías de autoevaluación del nivel de inteligencia.

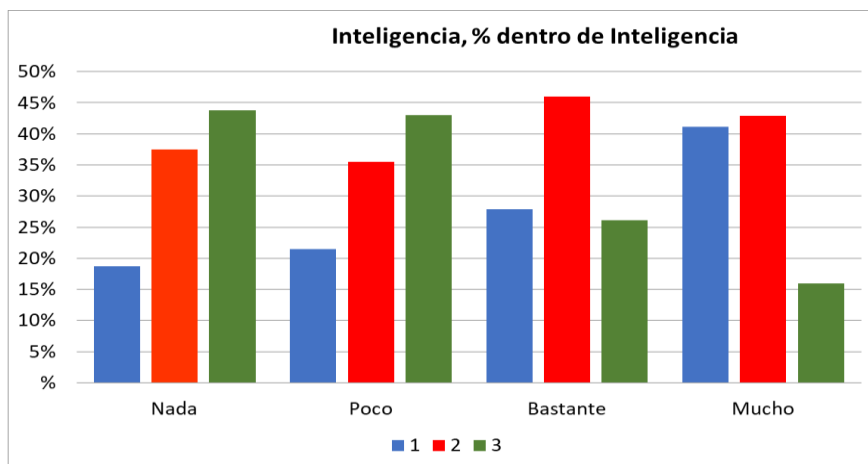


Figura 51. Autoconcepto: Inteligencia% dentro de la inteligencia

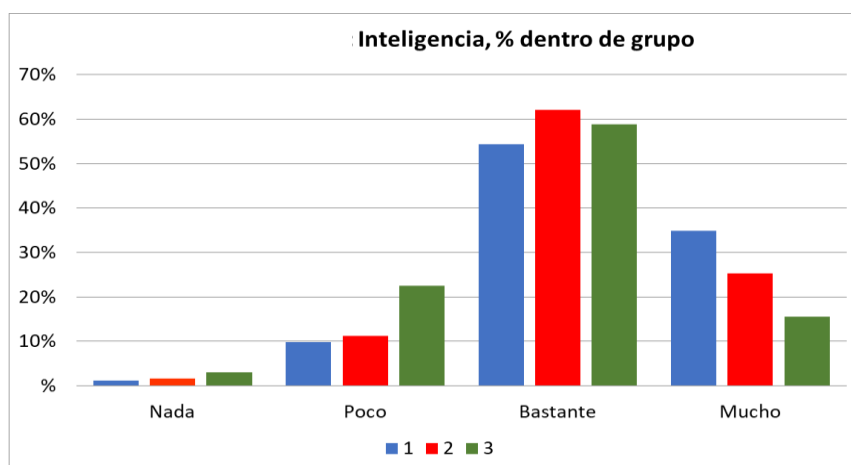


Figura 52. Autoconcepto: Inteligencia,% dentro de grupo

- Autoconcepto: Trabajador/a ($p < 0,001$). El mismo patrón anterior se repite con esta pregunta sobre si el estudiante se consideraba trabajador/a. Como se puede observar la figura que aparecen a continuación, el grupo 3 (poca competencia emocional) se consideraba mucho menos trabajador que el grupo 1 (alta competencia emocional) y el grupo 2 (moderada competencia emocional). Sin embargo, hay un alto porcentaje de alumnos/as con alta CE que seleccionaron la opción de nada trabajadores (33% de los que seleccionaron esta opción). También es interesante observar que, mientras que en el grupo con alta CE (1), en general se sienten trabajadores, y en el grupo con poca CE (3), en general se sienten nada o poco trabajadores, en el grupo con niveles moderados de inteligencia emocional (2), no hay diferencias importantes entre las cuatro categorías de Autoconocimiento del trabajo que realizan.

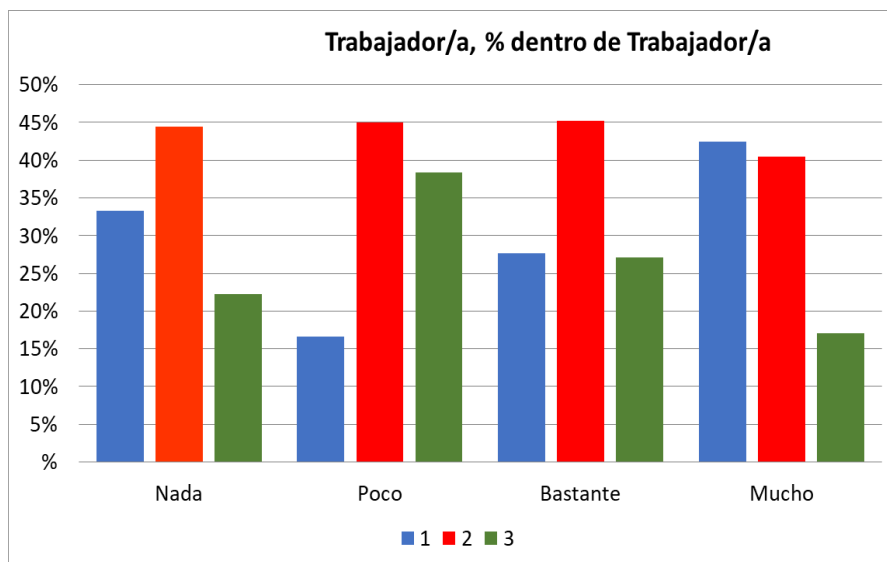


Figura 53. Autoconcepto: Trabajador/a, % dentro de Trabajador/a

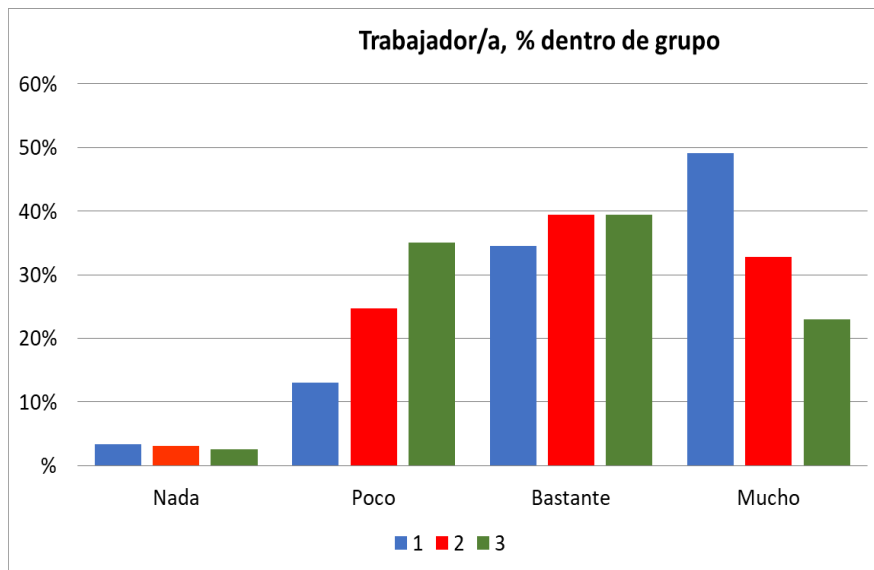


Figura 54. Autoconcepto: Trabajador/a, % dentro de grupo

- Autoconcepto: Responsable ($p < 0,001$). El mismo patrón anterior se repite con esta pregunta sobre si el estudiante se consideraba responsable. Como se puede observar en la figura que aparecen a continuación, el grupo 3 (poca competencia emocional) se consideraba mucho menos responsable que el grupo 1 (alta competencia emocional) y el grupo 2 (moderada competencia emocional). En esta variable las diferencias entre grupos no son tan grandes, solo en la categoría de respuesta Mucho. En esta variable vuelve a destacar el hecho de que hay un grupo numeroso (29%) de alumnos/as dentro del grupo con alta CE (1) que se considera Nada responsable.

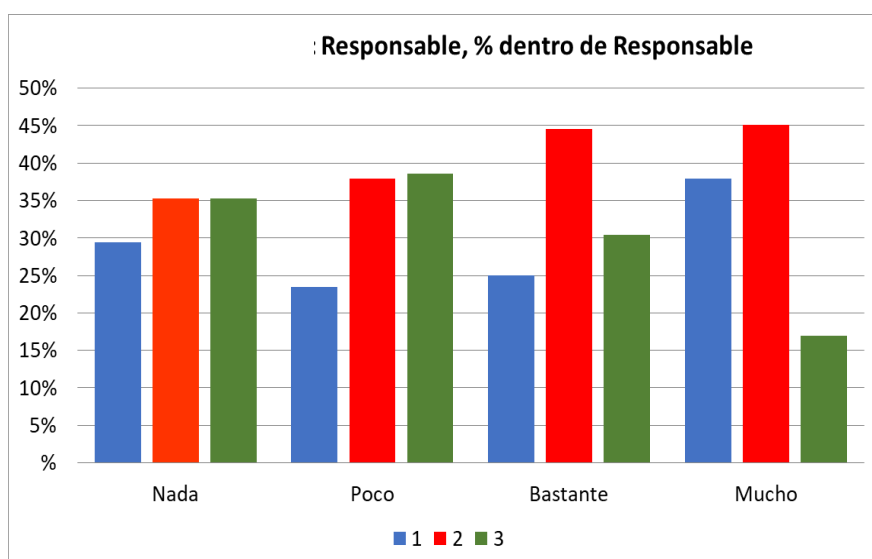


Figura 55. Autoconcepto: Responsable, % dentro de responsable

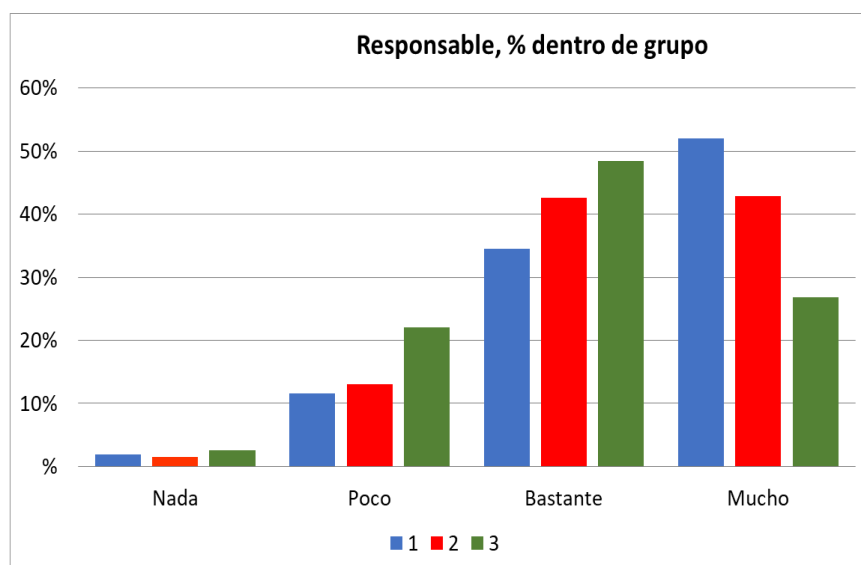


Figura 56. Autoconcepto: Responsable, % dentro de grupo

- Autoconcepto: Buen Estudiante ($p < 0,001$). El mismo patrón anterior se repite con esta pregunta sobre si el estudiante se consideraba buen estudiante. Como se puede observar en la figura que aparecen a continuación, el grupo 3 (poca competencia emocional) se consideraba mucho menos buen estudiante que el grupo 1 (alta competencia emocional). También es interesante observar que, mientras que en el grupo con alta CE (1), en general se sienten muy buen estudiantes, y en el grupo con poca CE (3), en general se sienten nada buen estudiantes, en el grupo con niveles moderados de inteligencia emocional (2), no hay diferencias importantes entre las cuatro categorías de autoevaluación de ser buen estudiante.

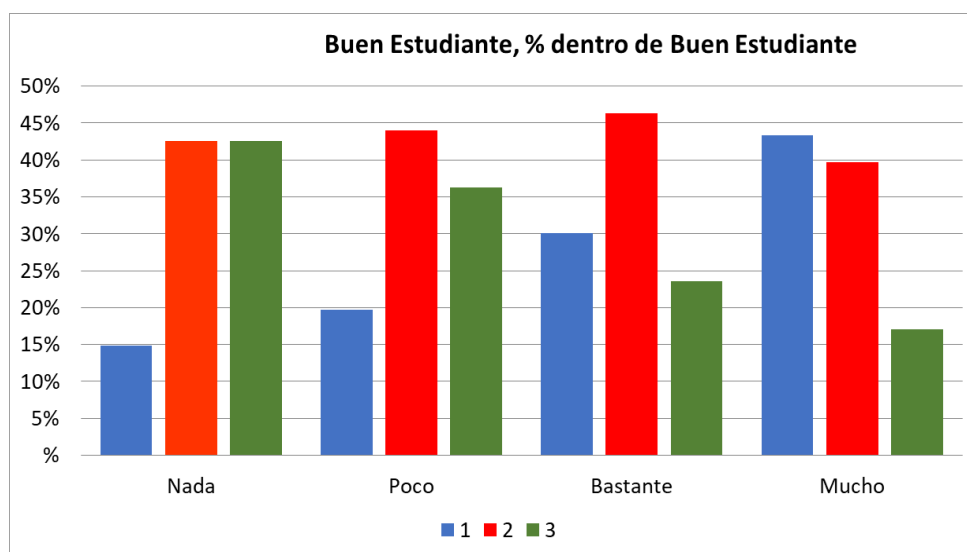


Figura 57. Autoconcepto: Buen estudiante, % dentro de buen estudiante

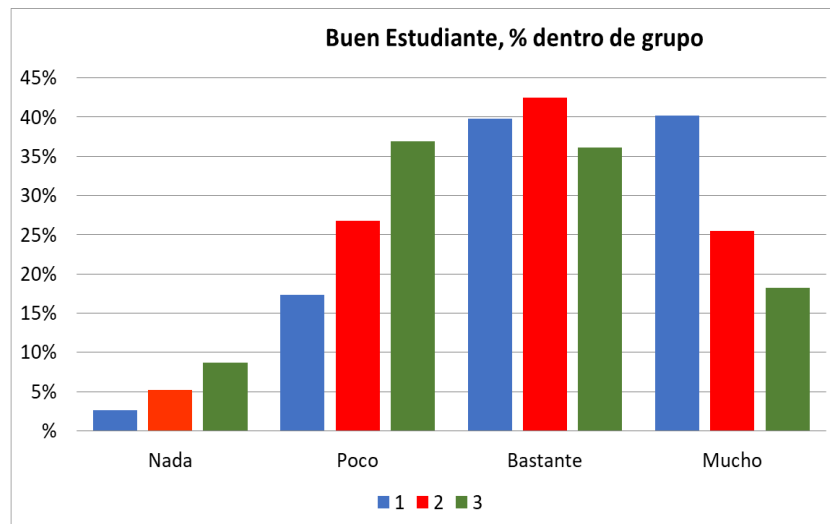


Figura 58. Autoconcepto: Buen estudiante, % dentro de grupo

- Autoconcepto Simpático ($p < 0,001$). Como se puede observar en las figuras que aparecen a continuación, el grupo 3 (poca competencia emocional) se consideraba mucho menos simpático que el grupo 1 (alta competencia emocional) y el grupo 2 (moderada competencia emocional). Del mismo modo, mientras que en el grupo con alta CE (1), en general se sienten más simpáticos, y en el grupo con poca CE (3), en general se sienten poco simpáticos, en el grupo con niveles moderados de inteligencia emocional (2), no hay diferencias importantes entre las cuatro categorías de autoevaluación del nivel de simpatía.

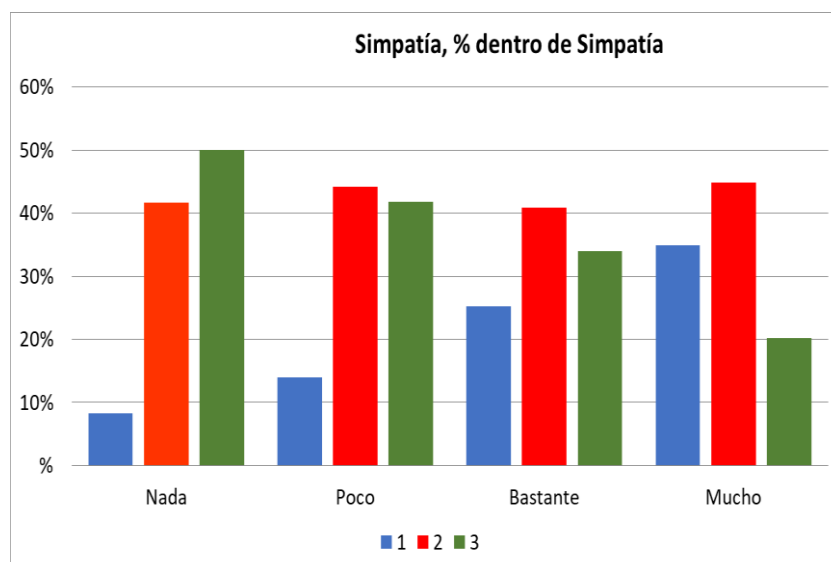


Figura 59. Autoconcepto: Simpatía, % dentro de simpatía

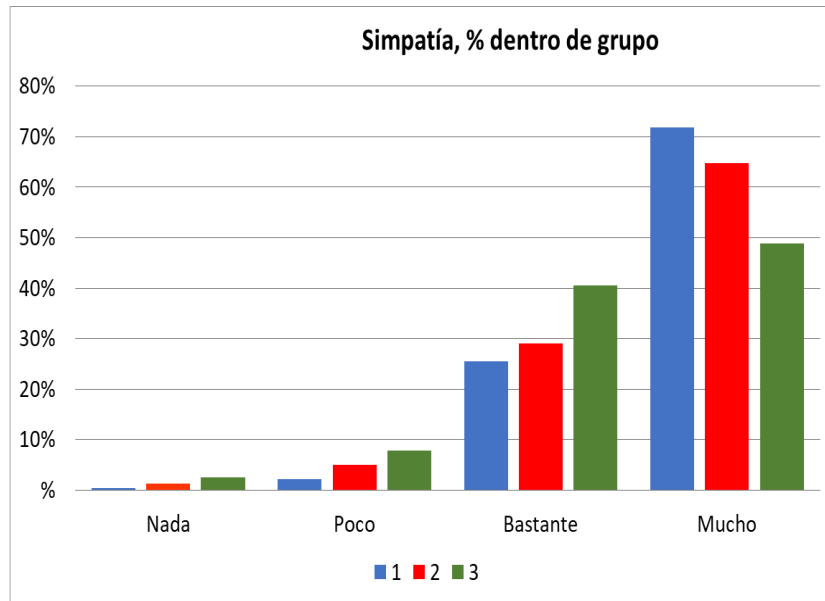


Figura 60. Autoconcepto: Simpatía,% dentro de grupo

- Autoconcepto Ayudar a los demás ($p < 0,001$). Como se puede observar en las figuras que aparecen a continuación, el grupo 3 (poca competencia emocional) se consideraba que ayudaba a los demás mucho menos que el grupo 1 (alta competencia emocional) y el grupo 2 (moderada competencia emocional).

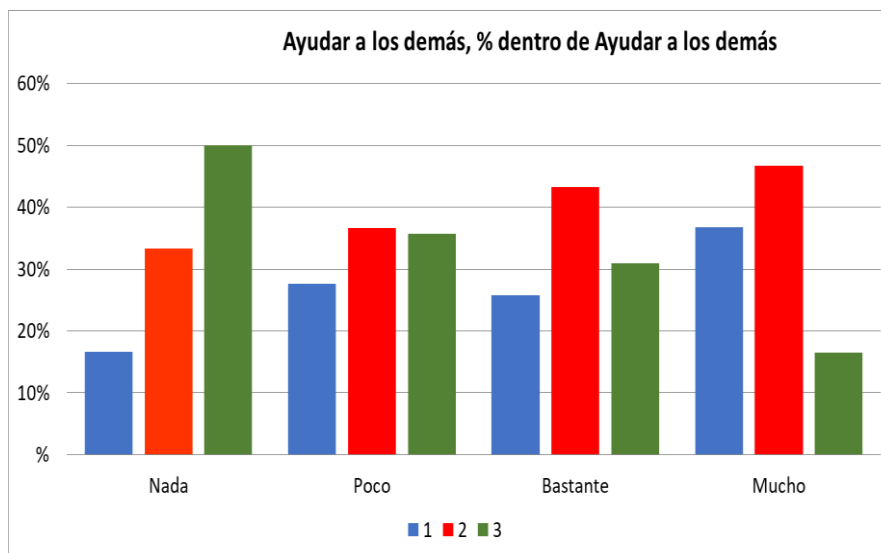


Figura 61. Autoconcepto: Ayudar a los demás,% dentro de Ayudar a los demás

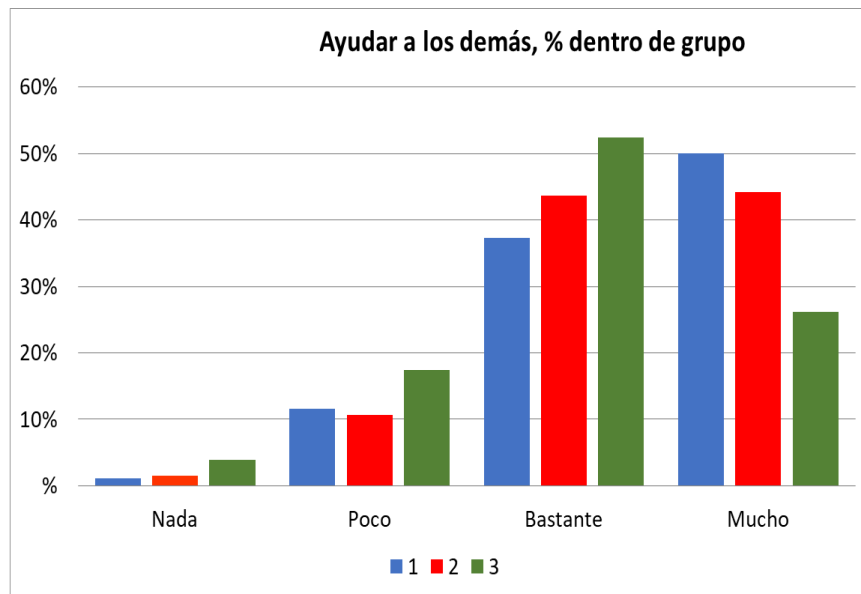


Figura 62. Autoconcepto: Ayudar a los demás, % dentro de grupo

- Autoconcepto Gustar a la gente ($p < 0,001$). Como se puede observar en las figuras que aparecen a continuación, el grupo 3 (poca competencia emocional) se consideraba que gustaba mucho menos a los demás que el grupo 1 (alta competencia emocional) y el grupo 2 (moderada competencia emocional).

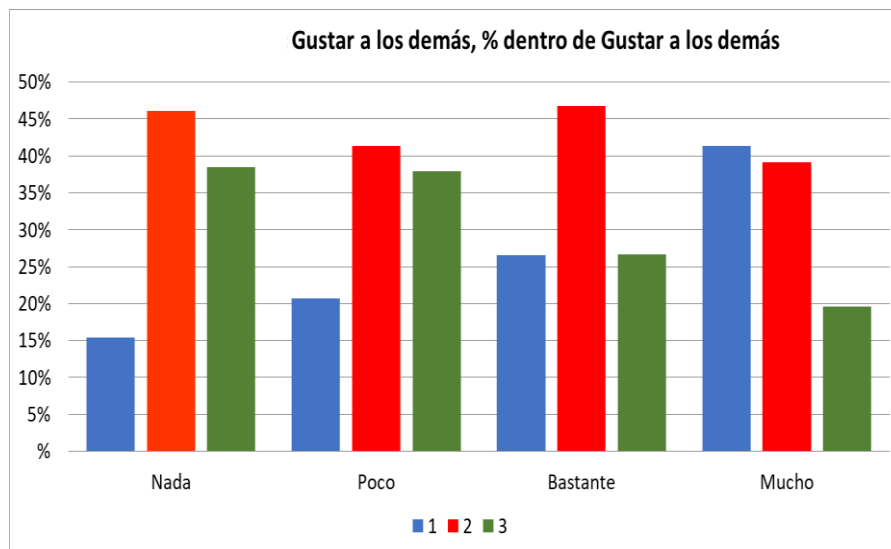


Figura 63. Autoconcepto: Gustar a los demás, % dentro de gustar a los demás

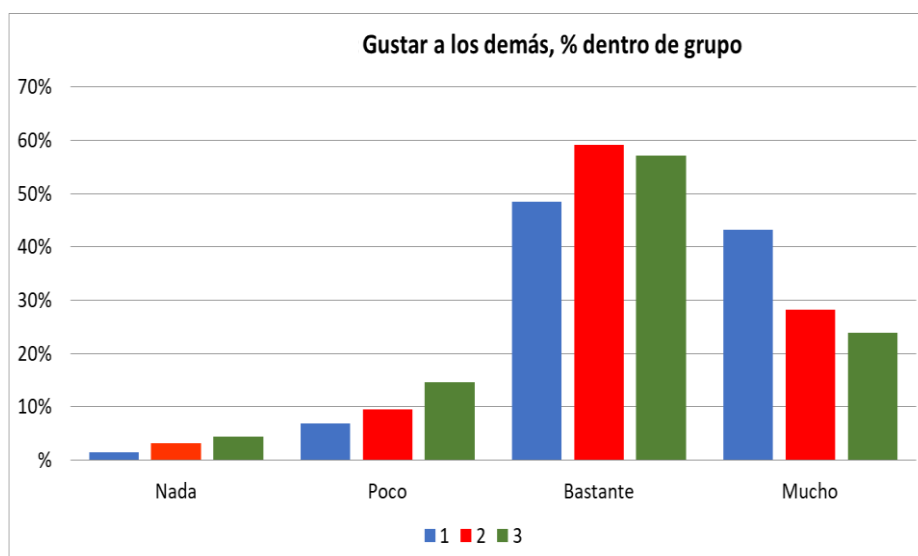


Figura 64. Autoconcepto: Gustar a los demás, % dentro de un grupo

- Curso ($p < 0,001$). Como se puede observar en los gráficos que aparecen a continuación, en primaria había más cantidad de alumnos/as que se consideraban con una CE alta (1), mientras que en secundaria su porcentaje desciende y el grupo más numeroso es de CE moderada (2). El porcentaje de alumnos/as con baja CE (3) aumenta de primaria a secundaria.

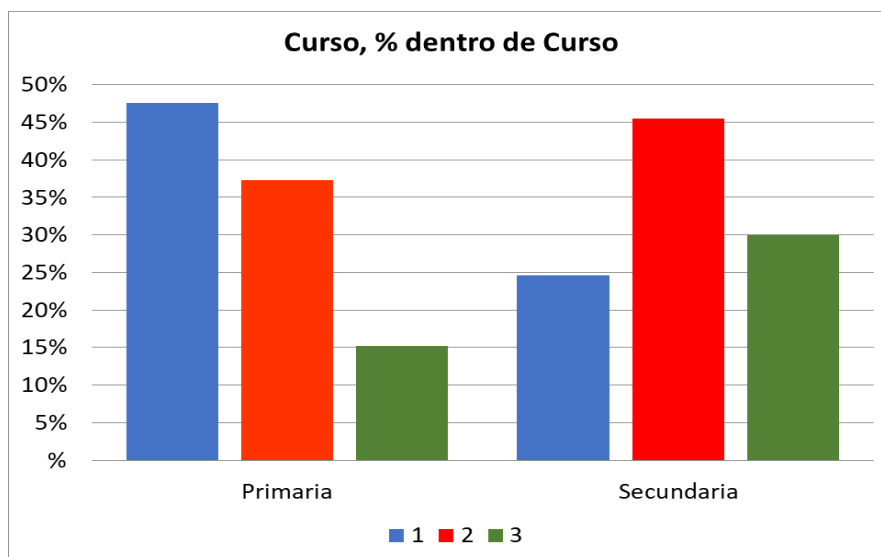


Figura 65. Curso, % dentro de curso

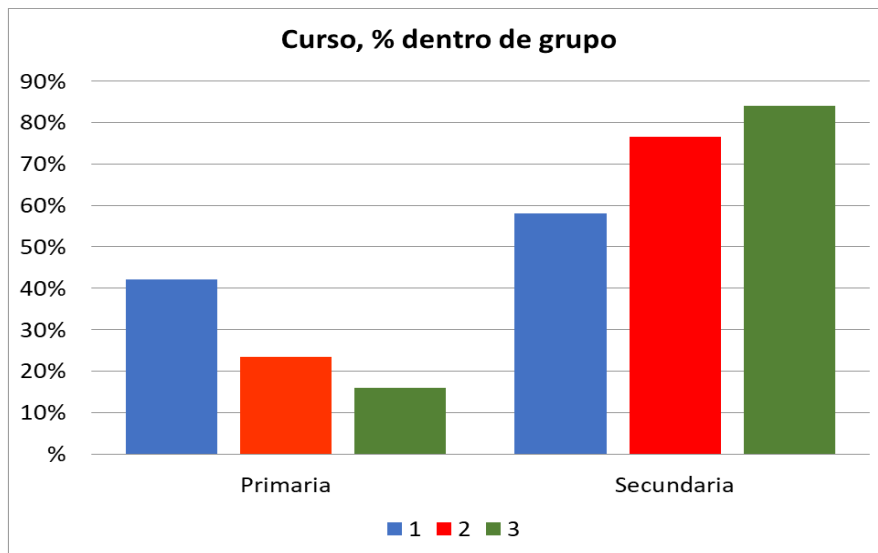


Figura 66. Curso, % dentro de grupo

- Resiliencia ($F_{(2,890)} = 75,011, p < 0,001$). Como se puede observar en la figura que aparece a continuación, los niveles de resiliencia van descendiendo, desde el grupo con mejor CE (1) hasta el grupo con baja CE (3). En todas las comparaciones por pares los resultados son $p < 0,001$.

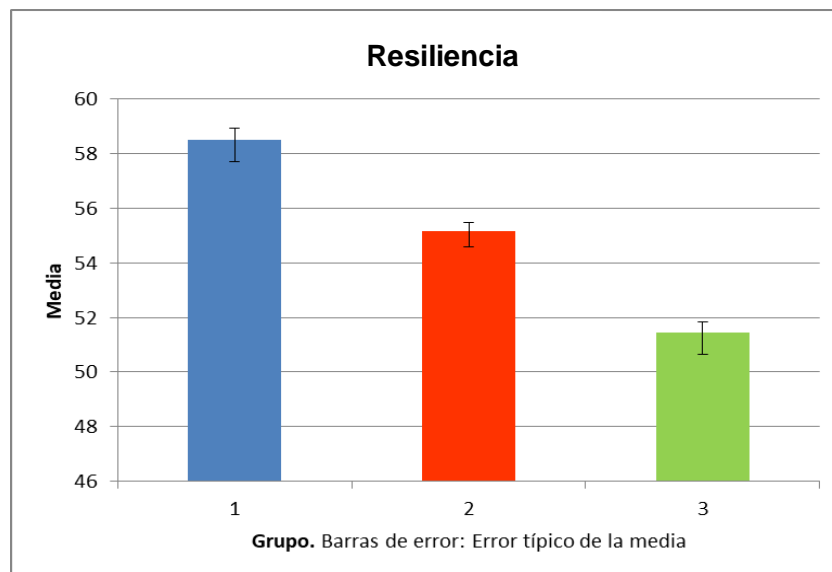


Figura 67. Resiliencia

- Valor Social de la Educación ($F_{(2,892)} = 36,607, p < 0,001$). El resultado es muy similar al anterior. Como se puede observar en la figura que aparece a continuación, los niveles de valor social de la educación van descendiendo, desde el grupo con mejor CE (1) hasta el grupo con baja CE (3). En todas las comparaciones por pares los resultados son $p < 0,001$.

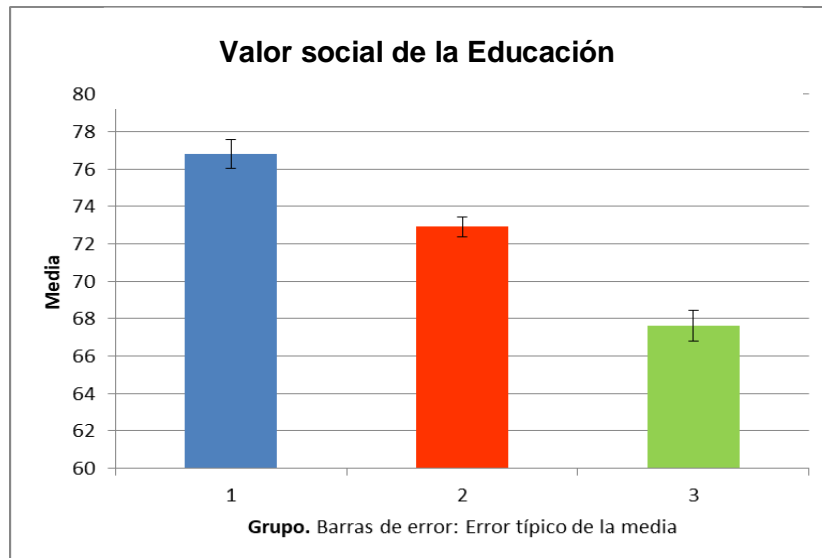


Figura 68. Valor Social de la Educación

Como conclusiones de este análisis podemos decir que, no hay diferencias entre los distintos niveles de CE en las variables de sexo, desempleo del padre o de la madre y autoconocimiento del grado de timidez. Sin embargo, los alumnos/as con mayores niveles de CE tienen padres y madres universitarios con mayor frecuencia, pero también más madres sin estudios que los alumnos/as con niveles bajos de competencia emocional. Además, los alumnos/as con mayor CE se consideran a sí mismos como más inteligentes, más trabajadores, más responsables, mejores estudiantes, más simpáticos, que ayudan más a la vez que gustan más a la gente y son más resilientes y le dan más valor a la educación. Por último, los alumnos/as de Primaria tienen una mejor CE que los alumnos/as de Secundaria.

Capítulo 7. Conclusiones

Este estudio se ha realizado con la finalidad de diseñar y aportar evidencias de validación acerca de un instrumento para recoger información del contexto en los centros de primaria y secundaria de España en cuanto a la CE, constructo que forma parte del modelo de evaluación de sistemas educativos para la CS, (Jornet, 2012).

En este trabajo mostramos el instrumento validado, esperando que en un futuro sea utilizado para recoger información sobre la CE en los centros educativos.

En este apartado procedemos a explicar el grado de consecución de los objetivos propuestos, al mismo tiempo revisaremos las limitaciones que se pueden dar en este trabajo y realizaremos reflexiones sobre posibles futuras líneas de investigación.

El objetivo general que se planteó al inicio de esta tesis doctoral es el siguiente:

Diseñar y validar un instrumento para evaluar la CE de alumnos/as españoles de edades comprendidas entre 9 y 17 años como indicador para la evaluación de los sistemas educativos.

Respecto a los objetivos específicos podemos indicar que estos tratan de:

1-Conocer y contrastar la definición teórica y la estructura del instrumento diseñado para evaluar la CE, que implica:

- Validar la definición de CE, tras su revisión teórica, y analizar los indicadores que describen la CE en el instrumento diseñado y su inclusión en las dimensiones en las que se agrupan, basado en comités de expertos.
- Analizar las propiedades métricas del instrumento.

2-Recabar evidencias de validación, dirigidas a:

- Apoyar la calidad de interpretación de las puntuaciones.
- Analizar las relaciones entre CE y otros indicadores incluidos en el modelo de evaluación CS, tales como: Resiliencia, Autoconcepto y Valor Social de la Educación

A continuación, procedemos a describir los logros obtenidos en cada uno de los objetivos específicos de esta investigación.

Para validar la definición de CE y dar respuesta así al objetivo específico 1 de este trabajo ``Conocer y contrastar la definición teórica y la estructura del instrumento diseñado para evaluar la CE'', se hace necesario explicar por qué y para qué es importante crear este instrumento, los indicadores de evaluación que se usan para evaluar un sistema educativo y el modelo de evaluación de sistema educativo existente a día de hoy.

A través de esta revisión teórica realizada en el capítulo 1 podemos confirmar que un buen modelo de evaluación de sistemas es el que propone Jornet (2012), el cual está compuesto por diversos constructos y dimensiones que se centrará en obtener información del contexto y propiciar el cambio social esperado desde la educación. Se evaluará al profesorado, el aula y el alumno/a a través de cuestionarios y los constructos implicados en las siguientes dimensiones: bienestar social para todos, sostenibilidad a lo largo de la vida, equidad (en el acceso a recursos y oportunidades), integración de la diversidad (personal y social) y participación social.

El modelo que se propone, modelo de evaluación del sistema educativo que garantice la CS, es un modelo que nos puede aportar información veraz sobre el estudio del sistema educativo, parte de una definición de calidad en sentido amplio y con constructos bien definidos, entendiendo esta definición como un avance u oportunidad para conseguir equidad y diversidad inclusiva, etc.

Para poder conocer la definición teórica del constructo CE, en el capítulo 2 explicamos la diferencia entre los siguientes términos: inteligencia cognitiva, IE, EE y CE.

Con el fin de conocer cómo evaluar y obtener información del contexto respecto al término de CE se hace necesario conocer las distintas pruebas de evaluación de IE y la evaluación en CE, con el fin de poder diseñar nuestro instrumento, todo ello explicado en el capítulo 3.

Este instrumento es diseñado y validado para recoger información sobre la CE y así poder evaluar los sistemas educativos con el fin de proponer cambios, mejoras en los mismos y poder diseñar programas de enseñanza en las escuelas sobre los contenidos de CE.

Para poder entender el modelo de evaluación de sistemas propuesto por Jornet tenemos que analizar cómo se estudian los sistemas educativos (los modelos vigentes, los indicadores e instrumentos utilizados).

A día de hoy, conocemos dos modelos de evaluación de sistemas: los modelos a gran escala en el que podemos encontrar los resultados de dicha evaluación ofrecidos por los informes PISA o los informes TIMSS O PIRLS y el modelo de evaluación de sistemas educativos para la CS de Jornet (2012), modelo al que pertenece esta investigación.

Vemos que ambos modelos parten de una concepción distinta del término calidad educativa, por lo que esta gran diferencia hace que los indicadores a evaluar y los instrumentos a utilizar sean distintos.

En los modelos a gran escala, la calidad educativa se mide en función del rendimiento académico del alumno/a, es decir a mayor rendimiento académico del alumno/a mejor sistema educativo y mayor rendimiento económico del país.

Sin embargo, en el modelo de evaluación de sistemas educativos para la CS, el concepto que tiene de calidad educativa es distinta, se rige por la definición dada por la LOMCE. Esta ley entiende que:

Sólo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno/a desarrolle el máximo de sus potencialidades. Sólo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución Española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. (LOMCE, Sec. I, p. 97859)

Por lo tanto, los indicadores de evaluación, los instrumentos de recogida de información y los programas educativos que surgen de la evaluación del sistema educativo son distintos a los ofrecidos por los modelos a gran escala.

De la Orden y Jornet (2012), muestran que los diversos trabajos realizados en el modo de evaluación por mapas de indicadores e informes se ha seguido una serie de procedimientos metodológicos, acerca del diseño y validación de planes de evaluación, usos en los resultados y en la comunicación de los mismos, que en cierta medida no han sido del todo adecuados.

Jornet (2012) apuesta por una:

Consideración de la CS como constructo de evaluación que implica necesariamente que el resultado educativo no puede ser evaluado únicamente a partir del producto cognitivo (el rendimiento o logro de los estudiantes) sino que deberán contemplarse otras dimensiones relativas al desarrollo personal y social. (p. 357)

Es por ello, por lo que el modelo de CS de Jornet contempla otras dimensiones e indicadores (como el constructo de CE que quedará ligado a la dimensión de sostenibilidad del modelo), distintas al modelo de evaluación a gran escala, el cual centra sus indicadores en el desempeño académico. Informe Español Panorama de la educación (2017).

Se hace necesario destacar que desde el año 2018 y con la finalidad de poder cumplir con los objetivos planteados para la Agenda de 2030, los modelos a gran escala han cambiado la concepción que tenían sobre calidad educativa y por lo tanto los indicadores de evaluación de sistemas ahora se centran en:

La capacidad para analizar problemas y situaciones de importancia local, global y cultural; la capacidad para comprender y apreciar perspectivas y visiones del mundo diferentes; la capacidad de establecer interacciones positivas con personas de diferentes contextos nacionales, étnicos, religiosos, sociales o culturales, o de distinto sexo; la capacidad y disposición para adoptar medidas constructivas hacia el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo. (MECD, 2018, p.10)

De acuerdo con las ideas de Kisilevsky y Roca (2012), el sistema educativo debe valorar y evaluar otras áreas muy significativas como pueden ser: el centro, la práctica docente, el currículo, el desarrollo personal y social del alumnado, etc. Dejar de valorar únicamente el rendimiento del alumnado, con la finalidad de disponer de información más amplia y global que permita poner en marcha mecanismos de actuación que posibiliten la igualdad de oportunidades e integración social a todos los participantes.

Visto hacia donde se dirigen y cómo se evalúan los sistemas educativos, que buscan obtener información no solo del desarrollo cognitivo sino también socio-afectivo, podemos determinar que la primera parte del objetivo específico ``Conocer y contrastar la definición teórica y la estructura del instrumento diseñado para evaluar la

CE'' se ha conseguido, ya que, a través de este estudio hemos podido justificar teóricamente el modelo al que pertenece el instrumento diseñado.

Con el fin de dar respuesta a este subobjetivo ``Validar la definición de CE, tras su revisión teórica, y analizar los indicadores que describen la CE en el instrumento diseñado'' centraremos nuestra atención en explicar cómo se ha conseguido a través de dos procesos.

En primer lugar, se ha validado la definición de CE y los indicadores que se usan para la obtención de información del contexto que en un futuro será usada para poder desarrollar programas en centros escolares, para así contribuir al cambio en el sistema, en la educación y en la sociedad en general.

Para poder validar la definición de CE, se hace necesario definir una serie de conceptos entre los que destacamos el concepto de inteligencia:

La psicología clásica definía y medía la inteligencia alrededor de dos grandes habilidades: la capacidad lógico-matemática y la capacidad lingüística. Y por eso los primeros test de inteligencia constaban básicamente de pruebas de lenguaje y de pruebas de razonamiento matemático y lógico (Güell, 2013, p.14).

El concepto de IE:

Hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Desde esta línea, por un lado, la IE hace referencia a la capacidad de una persona para razonar sobre las emociones y, por otro lado, procesar la información emocional para aumentar el razonamiento. (Salovey, 2007). (Brackett et al., 2008, p. 1)

El concepto de CE:

Las competencias emocionales deben ser

entendidas como un subconjunto de las competencias personales, estructuradas en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar, pudiendo ser aplicadas las competencias emocionales en la empresa, la salud y la educación. (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 61)

Por tanto, el objetivo principal de la EE se centra en el desarrollo de las competencias emocionales. En ella se incluyen “los aspectos psicopedagógicos de fundamentación; análisis de necesidades; formulación de objetivos; diseño de programas; aplicación de actividades, técnicas y estrategias metodológicas; evaluación de programas, etc.

Entendemos que la EE siguiendo a Bisquerra (2003):

Es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 27)

Como podemos ver a partir de estas definiciones, podría parecer extraño diseñar un instrumento en el que los ítems respondan por igual al marco teórico de la IE y al marco teórico de las CE, pero investigaciones recientes nos confirman según López de Juan y Pérez-Escoda (2014, p. 667) que “la IE y la CE son dos constructos estrechamente relacionados. Si a ellos le sumamos EE, como vehículo para potenciarlas y desarrollarlas tenemos la triada necesaria para el cambio que se está produciendo en la escuela”.

Es por ello que para validar este constructo hacemos un estudio de los distintos modelos de IE y CE a lo largo del capítulo 2, con el fin de determinar las dimensiones que conforman estos modelos.

A lo largo del capítulo 3 analizamos los distintos instrumentos de evaluación tanto de habilidad como de autoinforme y la edad de aplicación de los mismos, esto nos permite diseñar los ítems de nuestro instrumento y por lo tanto cumplir con el objetivo “analizar los indicadores que describen la CE en el instrumento diseñado”.

Para nuestro trabajo decidimos tomar como referencia los instrumentos pertenecientes a GROP, instrumentos que han sido creados para evaluar la CE. Concretamente nos hemos basado en el QDE-A (Instrumento de Desarrollo Emocional de Adultos), el CDE-SEC (Instrumento para educación secundaria) y el CDE-9-13 (Instrumento para niños) y la escala TMMS-24 (escala adaptada en nuestro país por Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos en 2004), esta es una escala versión reducida y cambiada de la escala original TMMS-48, basada en el modelo teórico de Salovey y Mayer, instrumento que nos permite medir la IE a través de cuestionarios.

Cabe destacar que el instrumento a validar por nuestra parte, sigue el modelo teórico y clasificación de CE establecido por GROU y el modelo de IE Salovey y Mayer (1990). De esta manera damos respuesta a la validación de la definición de CE y los indicadores que la conforman.

A continuación, mostramos los resultados obtenidos en el proceso de validación del instrumento por parte del comité de expertos, el cual está compuesto por 31 expertos todos ellos en su gran mayoría profesores de distintas etapas educativas desde la etapa de infantil hasta estudios superiores.

Este comité concluye que los ítems (ver Anexos 1, 2, 3), diseñados para este instrumento se formulan de manera clara y adecuada a excepción de los ítems 7AC, que se considera un ítem poco claro y poco adecuado, los ítems 11AM - 17 RE se consideran poco claros y el ítem 15RE que se considera poco adecuado. Aún así se llegó al acuerdo de no eliminar ningún ítem del instrumento.

Una vez realizada la validación lógica procedemos a analizar las propiedades métricas con el fin de dar respuesta al objetivo específico 1 y ver el comportamiento métrico del instrumento en estudio piloto 1 y estudio piloto 2. Esta validación métrica se realiza a partir de TCT (análisis parámetro dificultad, análisis parámetro discriminación, fiabilidad, análisis correlacional ítem-total escala, análisis de la dimensionalidad o estudio factorial exploratorio) y análisis TRI.

El modelo de análisis TCT revisa la distribución de los ítems, es decir la variabilidad que presenta cada ítem del instrumento. En la muestra piloto 1 (152 participantes) y muestra piloto 2 (402 participantes) vemos cómo los ítems (ver Anexo 1) 3AC, 10 AM, 12AM, 13RE, en ambos estudios son ítems que indican poca variabilidad en las respuestas dadas por los participantes, por lo que son ítems que siguen una distribución distinta al resto de ítems del instrumento. Sin embargo, cabe resaltar en el estudio de la muestra piloto 1, además de los anteriores ítems comentados los ítems 2AC, 7AC, 14RE, son ítems que indican poca variabilidad en las respuestas dadas por los participantes, por lo que son ítems que siguen una distribución distinta al resto de ítems de la escala.

Respecto al parámetro de discriminación de los ítems indicamos que nuestro objetivo es poder determinar cómo el ítem discrimina en relación al constructo teórico entre los alumnos/as que tienen altos y bajos niveles de CE.

7. Conclusiones

Para ello hicimos el estudio de estadísticos descriptivos en el que señalamos los ítems en los que no hay acuerdo por parte de los participantes y el estudio de la fiabilidad del instrumento y de cada una de las dimensiones objeto de estudio.

El resultado obtenido del estudio estadísticos descriptivos del estudio piloto 1 y 2, es que los ítems 3AC y 13RE en ambos estudios los participantes no se muestran de acuerdo en sus respuestas, en el estudio piloto 2 además de los ítems anteriormente comentados hay que sumar los siguientes: 2AC, 7AC, 10AM, 12AM y 14RE

Para analizar la fiabilidad de cada una de las escalas y del instrumento completo hemos utilizado el estadístico Alfa de Cronbach, estadístico que mide el nivel de consistencia interna de la escala o hasta que punto todos los ítems introducidos en la escala están midiendo lo mismo.

Los ítems que reducen la fiabilidad del instrumento completo tanto en el estudio piloto 1 como en el estudio piloto 2, son los ítems: 3AC, 4AC, 9AM, 13RE, 14 RE y 16RE.

En la tabla 134 presentamos tras el estudio de fiabilidad, el Alfa obtenida si se eliminan los ítems en cada una de las escalas o instrumento completo tanto del estudio piloto 1 como estudio piloto 2.

Tabla 134

Estudio Fiabilidad de cada dimensión e instrumento completo de CE

Piloto 1			Piloto 2		
	Alfa 1er análisis/ Alfa final tras eliminar ítems	Ítems a eliminar para aumentar Alfa		Alfa 1er análisis/ Alfa final tras eliminar ítems	Ítem a eliminar para aumentar Alfa
Instrumento completo	0,762/0,821	3AC 13RE 14RE 9AM 4AC 16RE	Instrumento completo	0,771/0,830	3AC, 13RE 14RE 9AM 4AC 16RE
Conciencia emocional (Autococimiento)	0,669/0,723	3AC 4AC	Conciencia emocional (Autococimiento)	0,697/0,743	3AC 4AC

Tabla 134. Continuación.

Piloto 1			Piloto 2		
Autonomía personal (Automotivación)	0,498/0,652	9AM	Autonomía personal (Automotivación)	0,453/0,608	9AM
Regulación emocional (Autorregulación)	0,565/0,744	13RE 14RE 16RE	Regulación emocional (Autorregulación)	0,515/0,701	13RE 14RE 16RE

Al observar la tabla podemos advertir que aunque el tamaño de la muestra varía entre la muestra estudio piloto 1 y piloto 2 (es mayor), los ítems a eliminar son los mismos.

Vemos cómo el Alfa mejora al aumentar la muestra. El hecho de eliminar estos ítems del instrumento permitiría mejorar la consistencia interna del instrumento.

Al realizar el estudio estadístico correlación total-ítem advertimos que en el estudio del instrumento completo la mayoría de los indicadores presentan buena correlación ítem-total y no se producen incrementos sustanciales en la mejora del Alfa de Cronbach si se elimina el indicador.

Siendo nuestro objetivo de estudio, el análisis de las propiedades métricas del instrumento y con el fin de poder determinar si tenemos o no un buen instrumento, realizamos este estudio a través de dos análisis: el análisis TCT y el análisis TRI.

Con la TCT hemos estudiado, tal como hemos comentado anteriormente el comportamiento de la distribución de los ítems, su grado de asociación y consistencia interna. Nuestro último punto de estudio explica la unidimensionalidad del instrumento, por ello usaremos TRI y TCT para determinar si ambos análisis confirman dicha unidimensionalidad en el instrumento.

Respecto al estudio realizado a través de TRI modelo de Rasch, en el que queremos obtener más evidencias sobre la calidad del instrumento en su totalidad y en cada uno de los ítems, llegamos a la conclusión y por los datos que se recogen en este estudio se presupone la unidimensionalidad del instrumento.

Por ello y siguiendo con el análisis de TCT en el que queremos obtener evidencias sobre la dimensionalidad del instrumento y su relación con el modelo teórico

del que parte este instrumento recogemos a continuación los resultados obtenidos a través de diversos estadísticos.

Tras el estudio de la matriz de correlaciones en el que se determinan los ítems que no guardan relación con los demás ítems del instrumento, puesto que obtienen puntuaciones menores a 0,3, indicamos que los ítems del estudio piloto 1 y 2 que tomamos en consideración son: 3AC, 4AC, 13RE, 14RE y 16RE. Solo en el estudio piloto 2 cabe añadir a los ítems señalados anteriormente el ítem 9AM.

En ambos estudios (piloto 1 y 2) el test de Bartlett sugiere que el nivel de relación entre los ítems del instrumento es el suficiente para realizar un análisis de componentes principales y la medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) nos indica que la relación entre los ítems es suficiente para hacer el análisis de componentes principales.

El indicador de calidad de la solución factorial destaca que sólo el 56% de los residuales de la matriz de correlaciones reproducidas tenían valores superiores a 0,05. El modelo factorial obtenido no es capaz de predecir con demasiada precisión las correlaciones reales entre los ítems del instrumento.

A través del porcentaje de varianza común de los ítems, el análisis de componentes principales considera las comunalidades como un índice de calidad de la solución factorial obtenida. Estas comunalidades indican el porcentaje de varianza en cada ítem que puede explicarse a partir de la solución factorial en ambos estudios (piloto 1 y 2). Las comunalidades son en general bastante bajas y no hay ninguna que alcance el valor de 0,6, por lo que la solución factorial obtenida no explica suficientemente las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems y además los factores extraídos podrían no ser estables.

Como se presupone que los componentes resultantes del análisis guardan cierto grado de relación, se ha realizado un análisis de componentes principales utilizando el tipo de rotación Promax que permitiera extraer factores. En ambos estudios (piloto 1 y 2) en el primer análisis se extrajeron seis componentes con autovalores mayores a 1, pero estos componentes están formados por muy pocos ítems y con saturaciones cruzadas con los demás componentes.

La inspección del gráfico de sedimentación no sugiere que pudiera existir un primer componente que explique la mayor parte de varianza del instrumento a lo sumo

un segundo, un tercer componente que pudiera explicar una parte significativa de la varianza en el instrumento. Por otro lado, el marco teórico en el que se basó la construcción de este instrumento presupone la existencia de tres dimensiones dentro del constructo CE. Con esta información decidimos explorar la solución de tres componentes como la más viable para explicar la estructura del instrumento.

En la tabla 135 recogemos cada uno de los ítems que forman cada uno de los componentes en el estudio piloto 1 y 2.

Tabla 135

Ítems que pertenecen a los componentes en el estudio piloto 1 y 2

Piloto 1	Ítem	Piloto 2	Ítem
Componente 1 Formado por ítems de Regulación emocional (Autorregulación)	15RE, 17RE, 18RE, 19RE	Componente 1 Formado por ítems de Regulación emocional (Autorregulación)	2AC, 11AM, 12AM, 15RE, 17RE, 18RE, 19RE
Componente 2 Formado por los ítems de Conciencia emocional (Autoconocimiento)	1AC, 4AC, 5AC 6AC,	Componente 2 Formado por los ítems de Conciencia emocional (Autoconocimiento)	1AC, 4AC, 5AC, 6AC, 10AM
Componente 3 Formado por ítems de Conciencia emocional (Autoconocimiento), Regulación emocional (Autorregulación) Los ítems de Autonomía personal (Automotivación) no se incluyen en ningún componente	3AC, 13RE, 14RE	Componente 3 Formado por ítems de Conciencia emocional (Autoconocimiento), Regulación emocional (Autorregulación) Los ítems de Autonomía personal (Automotivación) no se incluyen en ningún componente	3AC, 13RE, 14RE

Tal como podemos ver en ambos estudios existe cierta relación entre el componente 1 y 2 pero la relación de ambos componentes con el componente 3 es baja y negativa.

Por ello, en el análisis factorial de segundo orden el componente 1 y 2 de primer orden podrían estar midiendo en la misma dirección, pero el componente 3 de primer orden estaría midiendo otra cosa sin relación con el primer componente de segundo orden.

Para la construcción de este instrumento y su división en dimensiones, en un primer momento nos preocupó el hecho de que los participantes del estudio no tuvieran los suficientes conocimientos (EE) como para poder dar respuesta a los ítems de este

instrumento, pero Salmerón (2002) ya indica que estas habilidades son innatas y que se pueden mejorar con EE.

Ante esta afirmación y siguiendo el modelo de Salovey y Mayer (1990) diseñamos los ítems del instrumento siguiendo este modelo el cual estaba formado por 3 ramas las que se encuentran divididas en diferentes factores y estos factores incluyen distintas habilidades.

Pérez (2012), describe las ramas del modelo de Salovey y Mayer del siguiente modo:

1ª Rama: Valoración y Expresión de la emoción, que coincide con nuestra dimensión de conciencia emocional (Autoconocimiento).

2ª Rama: Regulación Emocional. En nuestro instrumento la denominamos Regulación emocional (Autorregulación).

3ª Rama: Utilización de la emoción. Esta rama hace referencia a la capacidad de aprovecharse de las propias emociones, con la finalidad de resolver problemas. Coincide con la dimensión de Autonomía personal (Automotivación) en nuestro instrumento.

Tras los estudios realizados por López de Juan y Perez-Escoda (2014) se confirma la relación que guarda la IE y la CE como constructos estrechamente relacionados, por lo que este instrumento no sólo se diseñó partiendo del modelo de Salovey y Mayer (1990), sino que además parte del modelo de CE de GROUPEL, el cual contempla 6 dimensiones (Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social, Competencias para la vida y bienestar).

Para el diseño de nuestro instrumento tomamos 3 dimensiones, siendo éstas:

1. Conciencia emocional. Coincide con nuestra dimensión de Conciencia emocional (Autoconocimiento).
2. Regulación emocional. En nuestro instrumento es nombrada como Regulación emocional (Autorregulación).
3. Autonomía emocional. En nuestro instrumento se nombra como Autonomía personal (Automotivación).

Partiendo de los resultados de validación métrica y con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, podemos indicar que con los datos obtenidos, este instrumento no se relaciona con el marco teórico del que partió puesto

que los ítems de este instrumento, no delimitan 3 dimensiones, tan solo se identifican dos dimensiones, siendo éstas la dimensión de Regulación emocional (Autorregulación) y Conciencia emocional (Autoconocimiento) según el estudio realizado por TCT. De acuerdo con los resultados de TRI modelo de Rasch, en este estudio se marca la unidimensionalidad del instrumento por lo que llegamos a la conclusión que este instrumento no distingue claramente entre dimensiones por lo que puede estar midiendo en una única dimensión que pudiera ser IE.

Es por ello por lo que se hace necesario indicar los ítems que han funcionado muy bien dentro del instrumento, siendo estos: 1AC, 5AC, 6AC, 8AC, 17RE, 18RE y 19RE y los ítems que tendremos que reubicar en las dimensiones y redefinir para futuros instrumentos por ser ítems problemáticos siendo estos: 3AC, 4AC, 9AM, 10AM, 13RE, 14RE, 15RE y 16RE (ver Anexo 1).

En este trabajo planteamos como objetivo específico 2 recabar evidencias de validación dirigidas a:

- Apoyar la calidad de interpretación de las puntuaciones.
- Analizar las relaciones entre CE y otros indicadores incluidos en el modelo de CS, tales como Autoconcepto, Resiliencia y Valor Social de la Educación en su dimensión de Justicia Social Percibida.

Para dar respuesta a este objetivo hacemos un análisis de conglomerados de K-medias cuyo objetivo final es identificar los perfiles de grupos de sujetos similares, a la vez que pretende conocer los grupos que presenten diferencias estadísticamente significativas entre ellos, es decir, identificar grupos en los que las diferencias intragrupo sean mínimas pero máximas entre grupos.

Con este análisis se aporta información acerca de la capacidad de la discriminación del instrumento para clasificar sujetos en diferentes colectivos en función de su comportamiento en la escala. Se toma como referencia las dimensiones teóricas, explicadas con anterioridad, y el comportamiento de la escala el cual tiende hacia la unidimensionalidad. Para ello hemos realizado una exploración en estudio piloto 1 y muestra total, que va desde la identificación de dos grupos hasta cinco grupos. Se toman en consideración los siguientes criterios: diferencia significativa entre grupos, no existencia de grupos residuales, escalabilidad y parsimonia.

Los resultados obtenidos en el estudio piloto 1 nos llevan a concluir que la escala posibilita discriminar entre perfiles de alumnado considerando las dimensiones teóricas. En la exploración realizada, se mantiene el cumplimiento de criterios para los conglomerados de 2 y 3 grupos, indicando en ambos casos que se presentan diferencias entre los perfiles en todas las dimensiones consideradas, es decir, ambas agrupaciones presentan escalabilidad global.

Para el estudio de la muestra total, realizaremos un análisis de conglomerados de K-medias y un estudio de Ji-cuadrado y ANOVA con el objetivo de ver su relación con otras variables que puedan incrementar la calidad de la interpretación de la escala, desde una perspectiva de validación concurrente.

La conclusión a la que se llega en el estudio de conglomerados muestra total (al igual que ocurre en los resultados obtenidos en el estudio piloto 1) es la siguiente: se aprecia cómo la escala posibilita discriminar entre perfiles de alumnado considerando las dimensiones teóricas. Se mantiene el cumplimiento de criterios para los conglomerados de dos y tres grupos, aunque el cluster que mejor puede representar los niveles de competencia en la muestra total es el de 3, puesto que distingue entre niveles alto, moderados y bajos de CE.

Respecto al estadístico Ji-cuadrado y Anova, cuyo objetivo es investigar si existen diferencias significativas entre estos tres grupos en función de una serie de variables, siendo éstas: sexo, nivel de estudios de la madre/padre, empleo madre/padre, curso, Autoconciencia/Autoconcepto de (inteligencia, trabajador, responsabilidad, estudiante, simpatía, timidez, ayuda a los demás, gusta la gente), Resiliencia y Valor Social de la Educación.

Se concluye que no hay diferencias entre los distintos niveles de CE en las variables de sexo, desempleo del padre o de la madre y autoevaluación del grado de timidez. Sin embargo, los alumnos/as con mayores niveles de CE tenían padres y madres universitarios con mayor frecuencia, pero también más madres sin estudios que los alumnos/as con niveles bajos de CE. Además, los alumnos/as con mayor CE se consideraban a sí mismos como más inteligentes, más trabajadores, más responsables, mejores estudiantes, más simpáticos, que ayudaban más a la vez que gustaban más a la gente y eran más resilientes y dan mayor valor a la educación. Por último, los alumnos/as de primaria tienen una mejor CE que los alumnos/as de Secundaria.

Es por ello que, y tras el estudio teórico realizado, podemos afirmar que poseer mayores niveles de IE y ser más competente emocionalmente permite a los individuos poseer mayor calidad de vida, vivir de una manera más plena y feliz.

Siguiendo ambos estudios realizados por Extremera y Fernández Berrocal (2004) y Fernández- Berrocal et al. (2017), sobre las distintas investigaciones realizadas a nivel mundial del concepto de IE, correlacionaremos los hallazgos de estas investigaciones con las variables estudiadas en este trabajo.

De las investigaciones realizadas por Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002) y Salovey et al. (1995), se concluye que poseer altos índices de IE permite a los alumnos/as poseer mayor autoestima y mayor satisfacción interpersonal.

Los investigadores Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001), afirman que un alto índice en IE permite a los adolescentes establecer y mantener relaciones interpersonales, tener más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentir mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, por lo que podemos establecer relación de estas investigaciones con las sub-variables de autoconciencia, siendo la variable simpatía y gustar más a la gente.

Estos mismos autores afirman que ser más inteligentes emocionalmente permite a los alumnos/as tener más habilidades para identificar expresiones emocionales, presentar comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas, lo cual nos permite vincular esta afirmación con la sub-variable resiliencia, medida en esta investigación.

Petrides, Frederickson y Furnham (2004) indican que alumnos/as con dificultades en el aprendizaje o bajo CI pueden usar la IE como herramienta de unión entre las habilidades cognitivas y el rendimiento académico. Cabe destacar los prejuicios de poseer una baja IE y las consecuencias que esto acarrea, en investigaciones realizadas por Petrides et al. (2004). Liao et al. (2003), indican que ante una baja IE se propicia mayor número de faltas a clase injustificadas y sin autorización, más probabilidades de ser expulsados de su colegio uno o más días, mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delictivos. Estas investigaciones nos permiten vincular los resultados obtenidos en este trabajo sobre la variable autoconciencia y el resultado de las investigaciones en IE.

Respecto a la variable estudiada ``madres sin estudios, hijos con mayor CE`` cabe destacar las investigaciones realizadas por Brackett y Mayer (2003), Cabello y Fernández-Berrocal (2015) y Cabello et al. (2016) en las que confirman que las mujeres muestran una mayor habilidad de IE a lo largo de la vida.

En el estudio realizado se concluye que los alumnos/as de primaria tienen una mejor CE que los alumnos/as de Secundaria, es por ello que investigadores como Martins, Ramalho, y Morin (2010), Resurrección, Salguero, y Ruiz-Aranda (2014), Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006), Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006), Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka (2013), Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) y Ruiz-Aranda et al. (2012) toman en consideración esta etapa de la vida de las personas y realizan estas investigaciones con el fin de proponer medidas de desarrollo positivo para los jóvenes, especialmente para determinar la eficacia y el éxito de los programas que promueven el bienestar en los adolescentes.

No sólo contamos con las investigaciones realizadas en IE sino también cabe mencionar las investigaciones, aunque pocas, realizadas en CE en el mundo laboral, en el ámbito familiar, salud y escolar.

Siguiendo a Bisquerra y Pérez (2007) y Fernández-Berrocal et al. (2017), disponemos de investigaciones centradas en el mundo laboral. Estas investigaciones están realizadas por la American Society for Training and Development, Valls Roig (1997), Weisinger (1998), Goleman (1999), O'Donnell (1999), Cherniss (2000) y Goleman et al. (2002), los cuales concluyen que los beneficios de invertir en formación sobre CE con los trabajadores va a permitir obtener los siguientes beneficios: solucionar conflictos, mejorar las relaciones con los compañeros, aceptar las críticas, perseverar en la tarea (vinculada con la variable objeto de este estudio ``trabajo y responsabilidad``) y enfrentarse a los retos.

Pérez Escoda (2005), establece la relación entre resiliencia y su investigación, y concluye que la CE permite que nos adaptemos a las situaciones y permite conocer las habilidades de afrontamiento para superar el estrés potenciando así situaciones de vida saludables.

Otra de las sub-variables estudiadas dentro de la variable autoconciencia es la sub-variable ``mejores estudiantes``, es decir que aquellos alumnos/as con alta CE se

consideraban mejores estudiantes. Al respecto, en nuestra investigación, cabe destacar a los investigadores Costa y Faria (2015) y Lanciano y Curci (2014), los cuales concluyen que poseer una alta CE permite a los alumnos/as poseer un mejor rendimiento académico.

Respecto a la variable estudiada ``alumnos/as cuyos padres poseen estudios universitarios'', para los alumnos/as con mayor CE podemos indicar que tras las investigaciones realizadas por Fernández-Berrocal y Extremera y Ramos (2003b), citado en Extremera y Fernández -Berrocal (2004), concluye que no hay una relación directa entre rendimiento académico e IE, sino que al poseer una buena salud mental esta nos permite obtener buenos resultados académico. Esto explica que en este estudio los padres universitarios que poseen una buena salud mental, tendrán un buen desempeño en IE, por lo que son competentes emocionalmente. Este hecho permite a sus hijos/as vivir en el seno de la familia con mayores experiencias en competencias emocionales y recibir una adecuada EE.

En el resultado de nuestro estudio, los alumnos/as con alto autoconcepto se consideran alumnos/as más inteligentes. Esta afirmación queda respaldada con la investigación realizada por Fernández -Berrocal et al. (2017), quienes concluyen que a mayor IE, mayor capacidad de control cognitivo.

Otra de las variables estudiadas en nuestro trabajo, es la variable Valor Social de la Educación. Variable que pretende demostrar :

La utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida. (Jornet, Perales, Sánchez-Delgado 2011, p.52)

De las investigaciones al respecto podemos destacar a Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017) quienes afirman que:

La competencia social y el dominio moral en la convivencia escolar, haciendo especial énfasis en las conductas de bullying. Estas variables son muy relevantes para el desarrollo de conductas cívicas y tolerantes hacia los compañeros, dando lugar a relaciones entre iguales más satisfactorias y positivas y, por tanto,

generando una buena convivencia escolar. (Fernández- Berrocal et al. 2017, p. 17)

Por ello un alumno/a con alta CE da valor a la educación como medio para favorecer la convivencia escolar, social y familiar.

7.1. Limitaciones de nuestro estudio

En primer lugar, tras el análisis de validación lógica realizada por el grupo de expertos se tenían que haber eliminado los ítems detectados como poco claros y adecuados. En futuros trabajos se debe considerar su modificación o eliminación con el objetivo de mejorar el funcionamiento de la escala así como las propiedades de los ítems. El instrumento fue aplicado para una muestra de 152 participantes en los que se pudo observar ítems que reducían la fiabilidad del instrumento y no fueron eliminados, se pensó que ampliando la muestra, la consistencia interna del instrumento mejoraría y así fue. Pero quizás se debería de haber depurado el instrumento para ser aplicado de nuevo con una muestra más amplia.

Dado que se trata de una primera aproximación a la evaluación de la CE, los análisis sí han mostrado una distribución de los ítems según las dimensiones teóricas planteadas en la literatura, pero no de una manera multidimensional sino unidimensional. Estos ítems están destinados a medir la CE y siguen midiendo dicha competencia y respetando las dimensiones teóricas.

Si bien este instrumento puede ser utilizado para conocer tanto la habilidad en IE como en la CE, en futuros trabajos se debe redefinir algunos ítems que reducen la fiabilidad del instrumento, cuyas saturaciones han presentado valores muy bajos y no se incluyen dentro de ningún componente de los que salen en el instrumento.

7.2. Futuras líneas de investigación

A lo largo de la revisión teórica realizada en este trabajo hemos podido estudiar las investigaciones realizadas en este constructo CE y las realizadas en IE. Comprobamos que ambas investigaciones giran en torno al estudio del déficit de los individuos en cuanto a las habilidades emocionales que deben poseer y no tienen, para disfrutar de una vida más plena.

Las investigaciones se centran en la mejora de la conciencia emocional (tomar conciencia de sus emociones y las emociones de los demás), la regulación de las emociones con el fin de generar emociones positivas, la autonomía emocional (autoestima, automotivación, responsabilidad, resiliencia), la competencia social (asertividad, resolución de conflictos, comportamiento prosocial), competencias para la vida y bienestar (bienestar emocional, fijar objetivos adaptativos).

Dichas investigaciones se han realizado estudiando comportamientos inadecuados del ser humano y la relación de las distintas habilidades emocionales, por ejemplo establecer la relación entre las habilidades emocionales y las conductas disruptivas y consumo de drogas, llegando a la conclusión que un bajo desarrollo emocional favorece la aparición de este tipo de conductas. A partir de esto y otros hallazgos, se diseñan programas que ayudan a nuestros alumnos/as a ser más inteligentes emocionalmente y competentes emocionalmente y por lo tanto a ayudar a que desaparezcan estas conductas.

De entre las diversas investigaciones que contamos sobre IE, detectamos una carencia importante en investigación e instrumentos de evaluación sobre CE, según López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre (2018), los cuales abogan por ampliar las investigaciones sobre CE y satisfacción de vida general del adolescente.

El hecho de poder conocer más y mejor a los niños/as y adolescentes (sus motivaciones, intereses, etc.), nos permitirá definir mejor los instrumentos a utilizar para la evaluación de contextos, y por lo tanto, evaluar los sistemas educativos para así diseñar programas educativos y poder mejorar la educación.

España es uno de los países con mayor tasa de abandono y fracaso escolar de la Unión Europea. Fernández, Mena y Riviere (2010) indican que el 22,7% de los alumnos/as de entornos culturales y socioeconómicos medios, con capacidades cognitivas óptimas para el estudio suspenden, fracasan y abandonan el sistema educativo. ¿Es posible que estos alumnos/as suspendan y fracasen por carecer de competencias emocionales?

Este hecho es el que nos hace reflexionar sobre si en investigación faltan más estudios, más soluciones a los problemas sociales que tenemos a día de hoy en nuestro país. Existen investigaciones en las que relacionan el rendimiento académico con el bajo índice en IE por lo tanto baja CE, ¿pero existen investigaciones en las que se nos

indique emocionalmente cómo se sienten los alumnos/as en el momento que están estudiando?, ¿existen programas que ayuden a nuestros alumnos/as a identificar las emociones, canalizarlas, regularlas, para poder dirigirse en esta ardua labor?, sin resolver esta CE en el estudio ¿podremos llegar a ser una sociedad cohesionada en dónde todos los miembros tengan igualdad de oportunidades?. Los alumnos/as con dificultades en el aprendizaje ¿tendrán igualdad de oportunidades para poder aprender?. Sabemos que este tipo de alumnos/as y a través de investigaciones recientes, necesitan la IE como recurso para seguir aprendiendo, por lo que deben ser CE en el estudio.

A través de la investigación realizada por Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos (2003) citado en Extremera y Fernández -Berrocal (2004), conocemos la labor en investigación realizada en alumnos/as que poseen baja IE, ya que experimentan estrés y dificultades emocionales en el momento que está estudiando, lo cual este hecho le impide aprender.

Por lo tanto, una futura línea de trabajo sugerida desde esta investigación iría encaminada a estudiar en nuestro alumnado de primaria y secundaria, lo que les ocurre emocionalmente cuando están estudiando. Los ítems utilizados en este instrumento, en su mayoría recogen información en este sentido.

Hemos tenido la oportunidad, durante casi 20 años, de estudiar y trabajar con alumnado con capacidades cognitivas óptimas para el estudio, provenientes todos ellos de ambientes familiares económico y culturalmente medio-medio altas, pero con fracaso escolar y abandono escolar.

Estudiando cada caso detectamos que son alumnos/as en los que los padres no son competentes emocionalmente aun poseyendo estudios universitarios. Son alumnos/as que desconocen el sentimiento de sentirse bien por el trabajo realizado, no saben ser constantes, ni regular su conducta al marcar objetivos mínimos a cumplir, son alumnos/as con verdaderas dificultades para mantener relaciones sociales sanas, en su mayoría no son prosociales ni empáticos, resilientes o asertivos. Les cuesta tomar decisiones, por lo que en su mayoría no saben qué estudios o profesión en un futuro van a elegir. Les falta cultura del esfuerzo y del trabajo. Por todo ello, consideramos necesaria esta línea de investigación en la que podamos comparar cómo emocionalmente se enfrentan a la tarea del estudio los alumnos/as de colegios en los que sí existe la EE (una minoría) con los alumnos/as que no tienen en sus colegios o en

su entorno familiar EE, para así diseñar instrumentos de evaluación y programas educativos en esta línea.

Con los avances en esta investigación, y con el aumento de investigaciones en CE podremos contribuir al modelo de CS que buscamos y por lo tanto a evaluar mejor los sistemas educativos para poder aspirar a la consecución de una sociedad más cohesionada.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: AERA
- American Psychological Association, American Educational Research Association, y National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological tests and manuals*. Washington, DC: APA
- Anastasi, A. (1973). *Tests psicológicos* (3.^a ed.). Madrid, España: Aguilar.
- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I., y Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la Inteligencia Emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 53-64.
- Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., Rodríguez, A. y Soler, J.L. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Recuperado de <https://bit.ly/2MKIkK9>
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103
- Attorresi, H. F., Lozzia, G. S., Abal, F. J. P., Galibert, M. S., y Aguerri, M. E. (2009). Teoría de Respuesta al Ítem. Conceptos básicos y aplicaciones para la medición de constructos psicológicos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(2), 179-188.
- Ayala, L. (2014). *Desigualdad y pobreza en España en el largo plazo: La continuidad de un modelo* (No. VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014.). Universidad Rey Juan Carlos. Madrid, España: Fundación Foessa. Fomento de Estudios Sociales y de Sociología aplicada.
- Bakieva, M. (2016). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto. Canadá: Multi-Health Systems.
- Barret, L.F. y Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions*.

- Current Issues and future directions*, (313-324). New York: The Guilford Press.
- Belmonte, C. (2007). Emociones y cerebro. *Revista Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. (Esp). VII Programa de Promoción de la Cultura Científica y Tecnológica*, 101(1), 59-68. Recuperado de <http://www.rac.es/ficheros/doc/00472.pdf>
- Benedicto, C. (2012). *Evaluación y calidad de las instituciones de educación superior: estudio y validación de un modelo en la universidad autónoma de Santo Domingo*. (Tesis doctoral). Universitat de Valencia. Valencia.
- Berástegui, J. (2015) *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo* (Tesis doctoral). Facultad de filosofía y ciencias de la educación. Universidad País Vasco, Donostia.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://bit.ly/2lhGOy5>
- Bisquerra, R., Martínez, M., Obiols, M. y Pérez, N. (2006). Evaluación 360º: Un a aplicación a la educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 187-203
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, (10) 61-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao, España: Desclée.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas claves: educación emocional*. Barcelona: España: Graó
- Bonano, G.A. (2001). Emotion self-regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.), *Emotions, Current sigues and future directions* 121-132. New York: The Guildford Press.
- Boza, Á., Méndez, J. M., Monescillo, M. y De la O Toscano, M. (2010). *Educación, investigación y desarrollo social*. Madrid, España. Narcea Ediciones.
- Brackett, M. A., Guil, R., Mestre, J.M., y Salovey, P. (2008). Inteligencia Emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En *Extensión UNED* (1-54). Recuperado de <https://bit.ly/2PIIUNc>
- Brackett, M., Rivers, S., y Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 88-103.

- Branstetter, A. D., Collins, C. A., Danoff-Burg, S., Rodriguez-Hanley, A., Stanton, A. L., Sworowsky, L. A., y et al. (2002). Randomized, controlled trial of written emotional expression and benefit finding in breast cancer patients. *Journal of Clinical Oncology*, 20(20), 4160-4168.
- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., y Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 155-166.
- Castejón Costa, J. L. (1997). *Introducción a los métodos y técnicas de investigación y obtención de datos en psicología*. Sant Vicent del Raspeig, España: ECU.
- Castejón, J. L., y Navas, L. (ed). (2010). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria*. Alicante, España: Club Universitario.
- Consejo de Europa. (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique*. Estrasburgo, Francia: Consejo de Europa.
- Cornachione, M. (2006). *Psicología del Desarrollo. Adulthood* (1.^a ed.). Argentina: Editorial Brujas.
- Couto, D. Samuel. (2011). *Desarrollo de la Relación Entre Inteligencia Emocional y Los Problemas de Convivencia: Estudio Clínico y Experimental*. Madrid, España: Visión Libros.
- Cronbach, L. J. (1998). *Fundamentos de los test psicológicos. Aplicaciones a las organizaciones, la educación y la clínica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cureton, E. E. (1950). *Validity*. In E. F. Lindquist (Ed.), *Educational measurement*. Washington, DC: American Council on Education.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of a elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.
- De la Orden, A., y Jornet, J. M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: El valor de la consideración del contexto. The usefulness of educational systems evaluations: the value of the consideration of context. *Bordón*, 64(2), 69-88.
- Delgado Álvarez, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y postgrado*. Salamanca: Amarú.
- Denis, M., y Caillods, F. (2016). *El Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2016*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245995s.pdf>

- De Souza, L. (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Detterman, D. K., y Sternberg, R. J. (1992). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Pirámide.
- Elias, M. J., Friedlander, B. S., y Tobias, S. E. (1999). *Educación con Inteligencia Emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Esquivel, L.. (2001). El libro de las emociones: son de la razón sin corazón 1ª (ed): e-libro.net. Recuperado de <https://bit.ly/2oG4Og3>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12. Recuperado de <https://bit.ly/2Bg5AdG>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Guil, R., y Mestre, J. M. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (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.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18(1), 7-12.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2014). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la Inteligencia Emocional. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal, (4ª. ed). *Manual de Inteligencia Emocional* (.99-122). Madrid, España: Pirámide.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Inteligencia Emocional y educación: Psicología*. Madrid. España: Editorial Grupo 5.
- Fernandes, A., y Rego, C. (2005). Inteligencia Emocional: Desarrollo y Validación de un Instrumento de Medida. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39(1), 23-38.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N., (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.

- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 421-436.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Recuperado de <https://bit.ly/2BZIWn0>
- Fernández-Berrocal, P., y Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga. (2015). *Nuevos instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia*. Recuperado de <https://bit.ly/2vNvEY6>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Gutiérrez-Cobo, M.J (2017) Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 5-26
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda. D., Salguero, J., Palomera, R., y Extremera, N. (2017). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104.
- Finch, H. (2006). Comparison of the performance of varimax and promax rotations: Factor structure recovery for dichotomous items. *Journal of Educational Measurement*, 43(1), 39-52.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia Emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Scielo Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.
- Fraile, E. (2014). *Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Bienestar en estudiantes universitarios: Diferencias entre titulaciones*. (Tesis postgrado). Recuperado <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7913/1/TFM-G367.pdf>
- Furnham, A., Pérez-González, J. C., y Petrides, K. V. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence*, 181-201. Cambridge, MA: Hogrefe y Huber Publishers.
- Gable, R., y Wolf, M. (1993). *Instrument development in the affective domain. Second edition. Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. London. Reino Unido: Kluwer Academic Publishers.

- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. (Trad. Cast., Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós, 1995).
- García, M., y Giménez, S. I. (2010). La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43 - 52.
- Geher, G. (2004). *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- GEM Educo. (2013). *La educación es cosa de todos y para todos*. Grupo Evaluación y Medición. Universitat de València.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Recuperado de <https://bit.ly/2nL1TmB>
- Goleman, D. (2013). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Gómez, C. (2010). *Relación entre la Inteligencia Emocional y la Actitud ante el Cambio de un grupo de profesores y gerentes académicos de la Universidad Metropolitana de Caracas - Venezuela*. Universidad de Sevilla, (Tesis doctoral). Recuperado de <https://bit.ly/2OHB2TE>
- González, A., y Peñalver, J., Bresó, E. (2011). La evaluación de la Inteligencia Emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? *Fórum de recerca*, (16), 1-14.
- Güell, M. (2013). *¿Tengo Inteligencia Emocional?* Barcelona, España: Paidós.
- Guillazo, G., Redolar, D. A., Soriano, C., Torras, M. y Vale, A. (2007). *Fundamentos de neurociencia*. Recuperado de <https://bit.ly/2L19p5L>
- Handley, L. I., Jackson, T. L. W., y Jackson, T. R. (2008). An evaluation of the validity of inferences made from 3 diabetes assessment instruments: a Rasch analysis. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 4(1), 67-81.
- Higgins, E.T., Grant, H., y Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and non emotional life experiences. En Diener, Kahneman, y Schwarz (Eds.). *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. 320-352. New York: Russell Sage Foundation.
- Hilgard, E.R. (1980). The trilogy of mind: cognition, affection, and conation. *Journal of the history of the Behavioral sciences*, 16, 107-117.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa INIE (2018): *Panorama de la educación OCDE*. Ministerio de Educación y formación Profesional. Gobierno de España. Recuperado de <https://bit.ly/2INkq9Q>
- Jornet, J. M., Perales, M. J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico- Metodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>
- Jornet, J. M. (2012). Las dimensiones docentes y cohesión social: Reflexiones desde la evaluación. Teachers dimensions and social cohesion: Reflections from the evaluation. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 350-362.
- Jornet, J. M., González-Such, J. y Perales, M. J. (2012). Diseño de instrumentos de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón*, 64(2), 89-110.
- Jornet, J. M. (2013). Asignaturas pendientes en las evaluaciones a gran escala. *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales*, 7, 115-126.
- Jornet, J.M., Sancho, C. y Bakieva, M. (2015). Diseño y Validación del Constructo Teórico de Justicia Social Percibida por el Alumnado en los Centros Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 111-126. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Jung, I., y López, L. E. (2003). *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid, España: Morata, S.L.
- Kane, M. T. (2001). Current concerns in validity Theory. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 319-342.
- Kerlinger, L. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraww-Hill.
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., y Villaverde, L. E. (2004). *Repensar la inteligencia: hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Madrid. España: Ediciones Morata.
- Kisilevsky, M., y Roca, E. (2012). *Evaluación. Indicadores, metas y políticas educativas*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Metas Educativas 2021. Recuperado de www.oei.es/historico/metas2021/EVAL2.pdf

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Linacre, J.M. (2003). Rasch Power Analysis: Size vs. Significance: Standardized Chi-Square Fit Statistic. *Rasch Measurement Transactions*, 17,1- 918.
- López-Cassá, E. Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- López de Juan, B., y Pérez-Escoda, N. (2014). Correlación entre la Inteligencia Emocional (TMMS) y la Competencia Emocional en adolescentes (CDE-SEC). En B.Barredo, R. Bisquerra, A. Blanco, N. García, A. Giner, N. Pérez-Escoda, A. Tey (coords). *I Congreso Internacional de educación emocional. X Jornadas de Educación Emocional*. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- López, O. (2008). *La Inteligencia Emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Psicología). (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima - Perú.
- Luminet, O., Menil, C., y Mikolajczak, M. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18(supl), 79-88.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Mad, E., Gamero, R. C., Velasco, C. R. J., Arboleas, A. D. M. D. S., Salmerón, J. C. I., Sánchez, F. S., Recio. (2006). *Psicólogo de la Xunta de Galicia*. Oviedo España: MAD-Eduforma.
- Mair, P., Hatzinger, R., Maier, M.J. (2016). *Extended Rasch Modeling: The R Package eRm*.
- Marco, M (2018). *Diseño y validación de una escala para evaluar la resiliencia en escolares en evaluación de sistemas educativos*. (Tesis Doctoral). Universitat de València (pendiente de lectura).
- Martínez-Arias, M. R. (1995). *Psicometría. Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid, España: Síntesis.

- Martínez-Arias, M., Hernández-Lloreda, M.V., y Hernández-Lloreda, M.J. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, A., Piqueras, J. A., y Ramos, V. (2010). Inteligencia Emocional en la Salud Física y Mental *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890.
- Mayer, J. D. (1995). A framework for the classification of personality. *Journal of personality*, 63(4), 819-877.
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for on intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (3 - 31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., y Salovey. (2014) ¿Qué es Inteligencia Emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal, (4ª. ed). *Manual de IE* (25-45). Madrid, España: Pirámide.
- McCoach, D. B., Gable, R. K., y Madura, J. P. (2013). *Instrument development in the affective domain*. DOI 10.1007/978-1-4614-7135-6
- Mejía, J. J. (2013). Reseña teórica de la Inteligencia Emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica de Educación científica y tecnológica*, (17), 1-32. Recuperado de <http://editorial.udistrital.edu.co/contenido/c-770.pdf>
- Mentruyt, O. (2005). Creatividad e inteligencia. En J. Gómez, *Desarrollo de la creatividad* (1-250). Lambayeke, Perú: Fondo Editorial Universitario.
- Mesa, J. R. (2014). Inteligencia Emocional y rasgos de personalidad en alumnos/as adolescentes. En *Investigación educativa en las aulas de Primaria* (1.ª ed.). Murcia. España: Ediciones de la Universidad de Murcia (Editum).
- Mestre, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2014). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid. España: Pirámide.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe español*. Recuperado de <https://bit.ly/2gYqKmH>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2017*. Recuperado de <https://bit.ly/2GLAWdJ>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *PIRLS 2016 estudio internacional de progreso en comprensión lectora IEA. Informe español*. Recuperado de <https://bit.ly/2nHrM6O>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018*. Recuperado de <https://bit.ly/2vRZefd>
- Molero, C., Saiz, E., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la IE. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Mullins, I., y Martín, M. (2018). *TIMSS 2019 Marcos de la evaluación*. Recuperado de <https://bit.ly/2LjopMK>
- Murillo, F., y Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 11-13.
- Navas, M. J. (1994). Teoría Clásica de los Test versus Teoría de Respuesta a Ítem. *Psicológica*, 15, 175-208.
- Núñez, P. (2012). *Psicología*. Madrid, España: Paraninfo.
- OCDE. (2017). *Estudios Económicos de la OCDE España*. Recuperado de <https://bit.ly/2n6zN5L>
- Ontoria, A., Gómez, J.P, Molina, A., y Luque, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6-2(15), 400-420.
- Pérez, A. (2012). *Inteligencia Emocional y motivación del estudiante universitario* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la Competencia Emocional (CDE) en J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez. *Inteligencia Emocional y Bienestar II Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (9-860). Zaragoza. España: Universidad San Jorge
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, R., y Soldevila, A. (2010). Construcción del instrumento de desarrollo emocional de adultos (qde-a). Construction of the

- emotional development questionnaire for adults (QDE-A) *REOP*, 21(2) 367-379.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208
- Peters, R. (1992). *Inteligencia Práctica*. México: Diana, S. A.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V., Pita, R., y Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of psychology*, 98(2), 273-289.
- Prieto, M. D., y Sternberg, R. J. (1991). La teoría triárquica de la inteligencia: Un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (11), 77-93.
- Ramírez, L., y Levy, S. (2010). Sentido común y conflicto: impacto de las teorías legas sobre relaciones intergrupales. *Universitas Psychologica*, 9(2), 331-343.
- Ramos, V. M., y Guimaraes, C. (2004). Lev Vygotsky. Su vida y su obra: un psicólogo en la educación. En J. Castorina, S. Dubrovsky. *Psicología, cultura y educación: perspectivas desde la obra de Vigotsky*, (1-144). México: Buenos aires.
- R Core Team, R. (2016). *A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>
- Riart, J., y Soler, M. (2004). *Estrategias para el desarrollo de la inteligencia: recursos basados en el programa CIEP*. Barcelona, España: ceac educación Primaria.
- Rivera, C. L. (2002). Inteligencia: ¿Herramienta para justificar el dominio de unos grupos sociales entre otros? *Psychikós*, 1(1), 1-33.
- Ruiz, R. (2010). *El discurso de autoayuda como tecnología del yo*. Universidad Almería.
- Said, E. (ed). (2013). *Habilidades cognitivas y socioemocionales: Una investigación en estudiantes de media vocacional y formación técnica en el Atlántico* (1.^a ed.). Colombia: Universidad del Norte.

- Salmerón. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la Inteligencia Emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, (5), 97 - 121.
- Salovey, P., y Grewal. D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, (6), 281-285
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality*. New York: Basic Books.
- Salvador, C. M. (2010). *Análisis transcultural de la Inteligencia Emocional*. Almería, España: Universidad Almería.
- Sánchez, M. T. (2004). Evaluación e intervención en Inteligencia Emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Docencia e Investigación. Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 29(14), 237-266.
- Sánchez, M. T., y Hume, M. T. (2004). Evaluación e intervención en Inteligencia Emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Revista de docencia e investigación*, 14, 1-26.
- Sancho, C. (2017). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación* (Tesis Doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Sternberg, R.J. (1987): Razonamiento, solución de problemas e inteligencia. En R.J. Sternberg (Ed): *Inteligencia humana (vol. II): Cognición, personalidad e inteligencia.*(322-335) Barcelona. España: Paidós.
- Suazo, S. (2006). *Inteligencias múltiples: manual práctico para el nivel elemental*. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Trigoso, M. (2013). *Inteligencia Emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas*. (Tesis doctoral). Universidad de León, León.
- Tornimbeni, S., Pérez, E., y Olaz, F. (2008). *Introducción a la psicometría* (1.^a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Trujillo, M. M., y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de Inteligencia Emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales, Estrategia y organizaciones*, (25), 9-24. DOI: 10.15446/innovar
- 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.
- Uncetabarrenechea, J. (2011) La política educativa de la Unión Europea con vistas al 2020: ¿una apuesta por la continuidad o por el cambio? En M. L. De la cal, A.

- Bengoetxea, A. García y J. Uncetaberrenechea. *La nueva Estrategia Europa 2020: una apuesta clave para la UE en el s. XXI*, (7-192). Vitoria, España: Eurobask.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4ª ed.). Baltimore, MD: Williams y Wilkins.
- Wood, D. (2000). *Cómo piensan y aprenden los niños: contextos sociales del desarrollo cognoscitivo* (1.ª ed.). México: Siglo XXI.
- Zavala, M. A., Valadez, M. D., y Vargas, M. C. (2008). Inteligencia Emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 319-338.

ANEXOS

Anexo 1. Ítems del instrumento CE

Dimensión 1 Conciencia emocional, Autoconocimiento.

Nº ítem	Autoconocimiento/ identificar emociones y sentimientos
Ítem 1 AC	¿Te das cuenta cuando estás triste?
Ítem 2 AC	¿Sueles controlar el miedo y enfrentarte a él?
Ítem 3 AC	¿Cuando estás triste te suele durar mucho tiempo?
Ítem 4 AC	¿Sabes lo que es sentir rabia?
Ítem 5 AC	¿Reconoces enseguida cuando te estás enfadando por algo?
Ítem 6 AC	¿Tienes claro cuáles son las cosas que se te dan bien y cuáles mal?
Ítem 7 AC	¿Eres capaz de explorar tu mundo emocional y el de los/as demás?
Ítem 8 AC	¿Tienes habilidades para tomar decisiones que mejoren tu vida y bienestar?

Fuente: Tabla de elaboración propia.

Dimensión 2 Autonomía Personal, Automotivación.

Nº ítem	Automotivación
Ítem 9 AM	¿Te cuesta mucho esforzarte en algo cuando tienes que estudiar cosas que no te gustan?
Ítem 10 AM	¿Consideras que es muy importante para ti estudiar?
Ítem 11 AM	¿Tienes mecanismos para valorarte y sentirte orgulloso/a de ti mismo/a?
Ítem 12 AM	¿Sueles premiarte cuando cumples con tus obligaciones?

Fuente: Tabla de elaboración propia.

Dimensión 3 Regulación emocional, Autorregulación.

Nº ítem	Regulación emocional
Ítem 13 RE	Si estás triste ¿sueles dejar de hacer tus tareas?
Ítem 14 RE	¿Sacar malas notas te afecta mucho y durante mucho tiempo?
Ítem 15 RE	Si te pones muy nervioso cuando vas a hacer un examen, ¿sabes clamarte a ti mismo/a?
Ítem 16 RE	Si te enfadas cuando te corrigen, ¿se te pasa al cabo de un rato?
Ítem 17 RE	¿Conoces tácticas para relajarte y sentirte bien?
Ítem 18 RE	Si al realizar una tarea te despistas, ¿buscas la forma de poder continuarla?
Ítem 19 RE	¿Eres capaz de animarte para superar dificultades/ problemas?

Fuente: Tabla de elaboración propia.

Anexo 2. Estadísticos Descriptivos Ítems Jueces

Escala E1

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

Ítem	Media	Media 95% IC		Mediana
		Inferior	Superior	
Ítem 1AC	3,61	3,4	3,82	4
Ítem 2AC	3,4	3,2	3,61	3
Ítem 3AC	3,5	3,3	3,76	4
Ítem 4AC	3,4	3,2	3,7	4
Ítem 5AC	3,5	3,3	3,8	4
Ítem 6AC	3,4	3,1	3,6	3
Ítem 7AC	2,9	2,6	3,3	3
Ítem 8AC	3,3	3	3,6	3
Ítem 9AM	3,4	3,2	3,7	4
Ítem 10AM	3,5	3,3	3,8	4
Ítem 11AM	3,2	2,98	3,5	3
Ítem 12AM	3,5	3,3	3,71	4
Ítem 13RE	3,6	3,3	3,9	4
Ítem 14RE	3,5	3,2	3,8	4
Ítem 15RE	3,3	2,94	3,6	3
Ítem 16RE	3,4	3,05	3,7	4
Ítem 17RE	3,4	3,12	3,7	4
Ítem 18RE	3,5	3,20	3,70	4
Ítem 19RE	3,6	3,4	3,84	4
Jueces E1				

MEDIDAS DE DISPERSIÓN

Ítem	Varianza	Desviación Estándar	Error Estándar de la Media
Ítem 1AC	0,312	0,56	0,100
Ítem 2AC	0,38	0,615	0,110
Ítem 3AC	0,46	0,68	0,122
Ítem 4AC	0,452	0,672	0,121
Ítem 5AC	0,391	0,63	0,112
Ítem 6AC	0,45	0,67	0,120
Ítem 7AC	0,862	0,93	0,17
Ítem 8AC	0,613	0,783	0,141
Ítem 9AM	0,52	0,720	0,13
Ítem 10AM	0,46	0,68	0,122
Ítem 11AM	0,45	0,67	0,120
Ítem 12AM	0,391	0,63	0,112

Ítem 13RE	0,52	0,720	0,13
Ítem 14RE	0,53	0,724	0,130
Ítem 15RE	0,731	0,86	0,154
Ítem 16RE	0,703	0,84	0,151
Ítem 17RE	0,512	0,72	0,13
Ítem 18RE	0,46	0,68	0,121
Ítem 19RE	0,38	0,62	0,110

MEDIDAS DE POSICIÓN

Ítem	Mínimo	Máximo	Rango Intercuartil
Ítem 1AC	2	4	1
Ítem 2AC	2	4	1
Ítem 3AC	2	4	1
Ítem 4AC	2	4	1
Ítem 5AC	2	4	1
Ítem 6AC	2	4	1
Ítem 7AC	1	4	2
Ítem 8AC	1	4	1
Ítem 9AM	2	4	1
Ítem 10AM	2	4	1
Ítem 11AM	2	4	1
Ítem 12AM	2	4	1
Ítem 13RE	1	4	1
Ítem 14RE	1	4	1
Ítem 15RE	1	4	1
Ítem 16RE	1	4	1
Ítem 17RE	2	4	1
Ítem 18RE	2	4	1
Ítem 19RE	2	4	1

MEDIDAS DE DISTRIBUCIÓN

Ítem	Asimetría		Curtosis	
	Valor	Error Estándar	Valor	Error Estándar
Ítem 1AC	-1,092	0,421	0,29	0,821
Ítem 2AC	-0,46	0,421	-0,563	0,821
Ítem 3AC	-1,096	0,421	0,08	0,821
Ítem 4AC	-0,743	0,421	-0,46	0,821
Ítem 5AC	-0,94	0,421	-0,046	0,821
Ítem 6AC	-0,64	0,421	-0,55	0,821
Ítem 7AC	-0,400	0,421	-0,750	0,821
Ítem 8AC	-1,023	0,421	0,954	0,821
Ítem 9AM	-0,85	0,421	-0,524	0,821
Ítem10AM	-1,096	0,421	0,08	0,821
Ítem11AM	-0,292	0,421	-0,674	0,821
Ítem12AM	-0,81	0,421	-0,252	0,821
Ítem 13RE	-2,020	0,421	4,581	0,821
Ítem 14RE	-1,63	0,421	3,300	0,821
Ítem 15RE	-0,884	0,421	-0,041	0,821
Ítem 16RE	-1,14	0,421	0,571	0,821
Ítem 17RE	-0,742	0,421	-0,634	0,821
Ítem 18RE	-0,86	0,421	-0,325	0,821
Ítem 19RE	-1,380	0,421	0,98	0,821

Anexo 3. Estadísticos Descriptivos Ítems Jueces

Escala E2.

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

Ítem	Media	Media 95% IC		Mediana
		Inferior	Superior	
Ítem 1AC	3,7	3,5	3,82	4
Ítem 2AC	3,4	3,09	3,62	3
Ítem 3AC	3,5	3,2	3,73	4
Ítem 4AC	3,52	3,3	3,8	4
Ítem 5AC	3,6	3,32	3,8	4
Ítem 6AC	3,5	3,3	3,71	4
Ítem 7AC	2,74	2,40	3,08	3
Ítem 8AC	3,2	2,83	3,5	3
Ítem 9AM	3,32	3,05	3,60	3
Ítem10AM	3,6	3,32	3,8	4
Ítem11AM	2,94	2,64	3,23	3
Ítem12AM	3,35	3,11	3,60	3
Ítem 13RE	3,61	3,43	3,8	4
Ítem 14RE	3,5	3,2	3,72	4
Ítem 15RE	3,2	2,90	3,5	3
Ítem 16RE	3,35	3,06	3,7	4
Ítem 17RE	3,10	2,8	3,42	3
Ítem 18RE	3,5	3,20	3,70	4
Ítem 19RE	3,6	3,32	3,8	4
JUECES E2				

MEDIDAS DE DISPERSIÓN

Ítem	Varianza	Desviación Estándar	Error Estándar de la Media
Ítem1AC	0,24	0,5	0,09
Ítem2AC	0,50	0,71	0,13
Ítem3AC	0,60	0,8	0,14
Ítem4AC	0,5	0,7	0,12
Ítem5AC	0,4	0,62	0,12
Ítem6AC	0,39	0,63	0,12
Ítem7AC	0,4	0,93	0,2
Ítem8AC	0,81	0,9	0,2
Ítem 9AM	0,6	0,75	0,13
Ítem10AM	0,4	0,62	0,11
Ítem11AM	0,66	0,81	0,15

Ítem12AM	0,44	0,7	0,12
Ítem 13RE	0,25	0,5	0,1
Ítem 14RE	0,52	0,7	0,13
Ítem 15RE	0,63	0,8	0,14
Ítem 16RE	0,64	0,8	0,14
Ítem 17RE	0,8	0,9	0,16
Ítem 18RE	0,5	0,7	0,12
Ítem 19RE	0,4	0,62	0,11

MEDIDAS DE POSICIÓN

Ítem	Mínimo	Máximo	Rango Intercuartil
Ítem1 AC	3	4	1
Ítem2AC	2	4	1
Ítem3AC	2	4	1
Ítem4AC	2	4	1
Ítem5AC	2	4	1
Ítem6AC	2	4	1
Ítem7AC	1	4	2
Ítem8AC	1	4	1
Ítem9AM	1	4	1
Ítem10AM	2	4	1
Ítem11AM	2	4	2
Ítem 12AM	2	4	1
Ítem 13RE	3	4	1
Ítem 14RE	2	4	1
Ítem 15RE	4	2	1
Ítem 16RE	2	4	1
Ítem 17RE	4	2	2
Ítem 18RE	2	4	1
Ítem 19RE	2	4	1

MEDIDAS DE DISTRIBUCIÓN

Ítem	Asimetría		Curtosis	
	Valor	Error Estándar	Valor	Error Estándar
Ítem1 AC	-0,64	0,421	-1,71	0,821
Ítem2AC	-0,64	0,421	-0,71	0,821
Ítem3AC	-1,01	0,421	-0,5	0,821
Ítem4AC	-1,1	0,421	0,1	0,821
Ítem5AC	-1,6	0,421	0,22	0,821
Ítem6AC	-0,81	0,421	-0,25	0,821
Ítem7AC	0,03	0,421	-1,03	0,821

Ítem8AC	-0,93	0,421	0,26	0,821
Ítem9AM	-1,13	0,421	1,7	0,821
Ítem10AM	-1,08	0,421	0,22	0,821
Ítem11AM	0,12	0,421	-1,5	0,821
Ítem12AM	-0,53	0,421	-0,600	0,821
Ítem 13RE	-0,49	0,421	-1,9	0,821
Ítem 14RE	-0,95	0,421	-0,4	0,821
Ítem 15RE	-0,4	0,421	-1,3	0,821
Ítem 16RE	-0,7	0,421	-0,98	0,821
Ítem 17RE	-0,2	0,421	-1,682	0,821
Ítem 18RE	-0,9	0,421	-0,33	0,821
Ítem 19RE	-1,1	0,421	0,220	0,821

Anexo 4. Estadísticos Descriptivos Ítems Estudio Piloto 1

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

Ítem	Media	Media 95% IC		Mediana
		Inferior	Superior	
Ítem1AC	3,41	3,28	3,55	4
Ítem2AC	3	3	3,13	3
Ítem3AC	2,36	2,20	2,51	2
Ítem4AC	3,32	3,18	3,45	4
Ítem5AC	3,47	3,35	3,58	4
Ítem6AC	3,44	3,32	3,56	4
Ítem7AC	3	3	3,07	3
Ítem8AC	3,07	3	3,20	3
Ítem9AM	3	3	3,08	3
Ítem10AM	3,52	3,40	4	4
Ítem11AM	3	3	3,14	3
Ítem12AM	2,53	2,36	3	3
Ítem 13RE	2,12	2	2,27	2
Ítem 14RE	2,51	2,35	3	3
Ítem 15RE	3	2,48	3	3
Ítem 16RE	3	3	3	3
Ítem 17RE	3	3	3	3
Ítem 18RE	3,03	3	3,17	3
Ítem 19RE	3,09	3	3,24	3
En el análisis han participado 152 alumnos/as.				

MEDIDAS DE DISPERSIÓN

Ítem	Varianza	Desviación Estándar	Error Estándar de la Media
Ítem1AC	0,7	1	0,1
Ítem2AC	0,8	0,9	0,1
Ítem3AC	0,9	0,9	0,1
Ítem4AC	0,7	0,8	0,1
Ítem5AC	0,5	0,7	0,1
Ítem6AC	0,6	0,8	0,1
Ítem7AC	0,9	0,9	0,1
Ítem8AC	0,6	0,8	0,1
Ítem9AM	0,8	0,9	0,1
Ítem10AM	0,6	0,7	0,1
Ítem11AM	0,9	0,9	0,1
Ítem12AM	1,1	1,05	0,1

Ítem 13RE	0,9	0,9	0,1
Ítem 14RE	0,9	0,9	0,1
Ítem 15RE	1,1	1,1	0,1
Ítem 16RE	0,8	0,9	0,1
Ítem 17RE	1,1	1,01	0,1
Ítem 18RE	0,7	0,8	0,1
Ítem 19RE	0,8	0,9	0,1

MEDIDAS DE POSICIÓN

Ítem	Mínimo	Máximo	Rango Intercuartil
Ítem1AC	1	4	3
Ítem2AC	1	4	3
Ítem3AC	1	4	3
Ítem4AC	1	4	3
Ítem5AC	1	4	3
Ítem6AC	1	4	3
Ítem7AC	1	4	3
Ítem8AC	1	4	3
Ítem9AM	1	4	3
Ítem10AM	1	4	3
Ítem11AM	1	4	3
Ítem12AM	1	4	3
Ítem 13RE	1	4	3
Ítem 14RE	1	4	3
Ítem 15RE	1	4	3
Ítem 16RE	1	4	3
Ítem 17RE	1	4	3
Ítem 18RE	1	4	3
Ítem 19RE	1	4	3

MEDIDAS DE DISTRIBUCIÓN

Ítem	Asimetría		Curtosis	
	Valor	Error Estándar	Valor	Error Estándar
Ítem1AC	-1,3	0,2	0,7	0,4
Ítem2AC	-0,3	0,2	-0,9	0,4
Ítem3AC	0,3	0,2	-0,8	0,4
Ítem4AC	-1,1	0,2	0,3	0,4
Ítem5AC	-1,2	0,2	0,7	0,4
Ítem6AC	-1,2	0,2	0,7	0,4
Ítem7AC	-0,5	0,2	-0,6	0,4
Ítem8AC	-0,6	0,2	-0,05	0,4
Ítem9AM	-0,4	0,2	-0,8	0,4

Ítem10AM	-1,6	0,2	2,1	0,4
Ítem11AM	-0,7	0,2	-0,5	0,4
Ítem12AM	-0,002	0,2	-1,2	0,4
Ítem 13RE	0,5	0,2	-0,6	0,4
Ítem 14RE	0,004	0,2	-0,9	0,4
Ítem 15RE	-0,1	0,2	-1,3	0,4
Ítem 16RE	-0,2	0,2	-0,9	0,4
Ítem 17RE	-0,2	0,2	-1,2	0,4
Ítem 18RE	-0,4	0,2	-0,8	0,4
Ítem 19RE	-0,6	0,2	-0,7	0,4

Anexo 5. Correlaciones entre los Ítems del Instrumento en el Estudio Piloto 1

	ÍTEM 1 AC	ÍTEM 2 AC	ÍTEM 3 AC	ÍTEM 4 AC	ÍTEM 5 AC	ÍTEM 6 AC
ÍTEM 1 AC	1,000	,217	,137	,221	,399	,384
ÍTEM 2 AC	,217	1,000	,006	,086	,174	,203
ÍTEM 3 AC	,137	,006	1,000	,134	,037	-,145
ÍTEM 4 AC	,221	,086	,134	1,000	,234	,264
ÍTEM 5 AC	,399	,174	,037	,234	1,000	,482
ÍTEM 6 AC	,384	,203	-,145	,264	,482	1,000
ÍTEM 7 AC	,209	,218	,017	,100	,351	,338
ÍTEM 8 AC	,272	,340	,081	,104	,293	,227
ÍTEM 9AM	,164	,113	,084	,158	,100	,167
ÍTEM 10AM	,273	,020	,009	,194	,237	,303
ÍTEM 11AM	,228	,166	-,071	,095	,315	,332
ÍTEM 12 AM	,194	,135	,042	,115	,209	,149
ÍTEM 13 RE	,004	-,077	,189	,069	-,023	-,035
ÍTEM 14 RE	,009	,016	,107	,006	,000	-,044
ÍTEM 15 RE	,061	,235	,022	-,069	,077	,118
ÍTEM 16 RE	,090	,141	-,116	,105	,089	,115
ÍTEM 17 RE	,059	,273	,116	-,018	,203	,214
ÍTEM 18 RE	,209	,301	,160	-,005	,243	,190
ÍTEM 19 RE	,236	,302	-,038	,039	,300	,278

	ÍTEM 7 AC	ÍTEM 8 AC	ÍTEM 9 AM	ÍTEM 10 AM	ÍTEM 11 AM	ÍTEM 12 AM
ÍTEM 7 AC	1,000	,514	,079	,141	,337	,200
ÍTEM 8 AC	,514	1,000	,033	,071	,360	,251
ÍTEM 9 AM	,079	,033	1,000	,035	-,023	,169
ÍTEM 10 AM	,141	,071	,035	1,000	,247	,227
ÍTEM 11 AM	,337	,360	-,023	,247	1,000	,491
ÍTEM 12 AM	,200	,251	,169	,227	,491	1,000
ÍTEM 13 RE	,011	-,035	,123	-,111	,044	,108
ÍTEM 14 RE	-,141	-,034	,101	,214	,004	,117
ÍTEM 15 RE	,163	,173	-,150	-,008	,226	,234
ÍTEM 16 RE	,084	,142	-,036	,095	,053	,032
ÍTEM 17 RE	,274	,299	-,064	,260	,285	,342
ÍTEM 18 RE	,273	,244	-,115	,307	,276	,210
ÍTEM 19 RE	,280	,377	,008	,193	,428	,398

	ÍTEM 13 RE	ÍTEM 14 RE	ÍTEM 15 RE	ÍTEM 16 RE	ÍTEM 17 RE	ÍTEM 18 RE	ÍTEM 19 RE
ÍTEM 13 RE	1,000	,165	,007	-,023	,049	-,152	-,080
ÍTEM 14 RE	,165	1,000	,021	,038	,002	,012	,066
ÍTEM 15 RE	,007	,021	1,000	,121	,438	,426	,425
ÍTEM 16 RE	-,023	,038	,121	1,000	,138	,139	,184
ÍTEM 17 RE	,049	,002	,438	,138	1,000	,381	,396
ÍTEM 18 RE	-,152	,012	,426	,139	,381	1,000	,503
ÍTEM 19 RE	-,080	,066	,425	,184	,396	,503	1,000

Anexo 6. Estadísticos Descriptivos Ítems Estudio Piloto 2

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

Ítem	Media	Media 95% IC		Mediana
		Inferior	Superior	
Ítem 1AC	3,46	3,38	3,54	4
Ítem 2AC	3,05	2,97	3,14	3
Ítem 3AC	2,38	2,29	2,47	2
Ítem 4AC	3,35	3,26	3,43	4
Ítem 5AC	3,45	3,38	3,52	4
Ítem 6AC	3,43	3,36	3,51	4
Ítem 7AC	2,98	2,89	3,07	3
Ítem 8AC	3,09	3,01	3,17	3
Ítem 9AM	2,91	2,82	3	3
Ítem10AM	3,54	3,47	3,61	4
Ítem11AM	3	2,90	3,09	3
Ítem12AM	2,58	2,48	2,68	3
Ítem 13RE	2,08	1,98	2,17	2
Ítem 14RE	2,48	2,38	2,57	2
Ítem 15RE	2,55	2,45	2,65	2
Ítem 16RE	2,84	2,74	2,93	3
Ítem 17RE	2,65	2,55	2,75	3
Ítem 18RE	3,04	2,96	3,13	3
Ítem 19RE	3,04	2,95	3,13	3

En el análisis han participado 402 alumnos/as.

MEDIDAS DE DISPERSIÓN

Ítem	Varianza	Desviación Estándar	Error Estándar de la Media
Ítem1AC	0,63	0,79	0,04
Ítem2AC	0,74	0,86	0,04
Ítem3AC	0,80	0,90	0,04
Ítem4AC	0,70	0,82	0,04
Ítem5AC	0,53	0,73	0,03
Ítem6AC	0,60	0,78	0,03
Ítem7AC	0,84	0,91	0,05
Ítem8AC	0,70	0,83	0,04
Ítem9AM	0,83	0,91	0,05
Ítem10AM	0,50	0,71	0,03
Ítem11AM	0,92	0,96	0,05
Ítem12AM	1,06	1,02	0,05

Ítem 13RE	0,95	0,97	0,05
Ítem 14RE	0,99	0,99	0,05
Ítem 15RE	1,08	1,04	0,05
Ítem 16RE	0,94	0,97	0,05
Ítem 17RE	1,11	1,05	0,05
Ítem 18RE	0,73	0,85	0,04
Ítem 19RE	0,80	0,90	0,05

MEDIDAS DE POSICIÓN

Ítem	Mínimo	Máximo	Rango Intercuartil
Ítem1AC	1	4	3
Ítem2AC	1	4	3
Ítem3AC	1	4	3
Ítem4AC	1	4	3
Ítem5AC	1	4	3
Ítem6AC	1	4	3
Ítem7AC	1	4	3
Ítem8AC	1	4	3
Ítem9AM	1	4	3
Ítem10AM	1	4	3
Ítem11AM	1	4	3
Ítem12AM	1	4	3
Ítem 13RE	1	4	3
Ítem 14RE	1	4	3
Ítem 15RE	1	4	3
Ítem 16RE	1	4	3
Ítem 17RE	1	4	3
Ítem 18RE	1	4	3
Ítem 19RE	1	4	3

MEDIDAS DE DISTRIBUCIÓN

Ítem	Asimetría		Curtosis	
	Valor	Error Estándar	Valor	Error Estándar
Ítem1AC	-1,34	0,12	0,97	0,24
Ítem2AC	-0,48	0,12	-0,65	0,24
Ítem3AC	0,32	0,12	-0,61	0,24
Ítem4AC	-1,03	0,12	0,14	0,24
Ítem5AC	-1,13	0,12	0,46	0,24
Ítem6AC	-1,21	0,12	0,66	0,24
Ítem7AC	-0,42	0,12	-0,83	0,24
Ítem8AC	-0,58	0,12	-0,35	0,24
Ítem9AM	-0,34	0,12	-0,84	0,24

Ítem10AM	-1,51	0,12	1,76	0,24
Ítem11AM	-0,62	0,12	-0,61	0,24
Ítem12AM	-0,05	0,12	-1,14	0,24
Ítem 13RE	0,58	0,12	-0,64	0,24
Ítem 14RE	0,09	0,12	-1,04	0,24
Ítem 15RE	0,03	0,12	-1,18	0,24
Ítem 16RE	-0,22	0,12	-1,07	0,24
Ítem 17RE	-0,09	0,12	-1,23	0,24
Ítem 18RE	-0,44	0,12	-0,70	0,24
Ítem 19RE	-0,50	0,12	-0,70	0,24

Anexo 7. Correlaciones entre los ítems del instrumento Estudio Piloto 2

	ÍTEM 1AC	ÍTEM 2AC	ÍTEM 3AC	ÍTEM 4AC	ÍTEM 5AC	ÍTEM 6AC	ÍTEM 7AC
ÍTEM 1 AC	1,000	0,243	0,148	0,218	0,398	0,374	0,290
ÍTEM 2 AC	0,243	1,000	-0,010	0,129	0,200	0,220	0,251
ÍTEM 3 AC	0,148	-0,010	1,000	0,200	0,056	-0,073	0,064
ÍTEM 4 AC	0,218	0,129	0,200	1,000	0,288	0,216	0,121
ÍTEM 5 AC	0,398	0,200	0,056	0,288	1,000	0,412	0,373
ÍTEM 6 AC	0,374	0,220	-0,073	0,216	0,412	1,000	0,351
ÍTEM 7 AC	0,290	0,251	0,064	0,121	0,373	0,351	1,000
ÍTEM 8 AC	0,306	0,360	0,012	0,141	0,315	0,323	0,498
ÍTEM 9 AM	0,124	0,041	0,160	0,172	0,152	0,159	0,129
ÍTEM 10AM	0,279	0,096	0,047	0,184	0,364	0,354	0,222
ÍTEM 11AM	0,208	0,251	-0,074	0,082	0,224	0,275	0,288
ÍTEM 12AM	0,155	0,211	0,002	0,070	0,192	0,142	0,237
ÍTEM 13 RE	0,028	-0,118	0,278	0,090	-0,007	-0,070	-0,004
ÍTEM 14 RE	0,027	0,052	0,197	0,000	0,050	0,020	-0,001
ÍTEM 15 RE	0,081	0,286	-0,070	-0,056	0,127	0,087	0,187
ÍTEM 16 RE	0,140	0,052	-0,020	0,021	0,168	0,118	0,142
ÍTEM 17 RE	0,124	0,325	0,010	-0,055	0,164	0,179	0,319
ÍTEM 18 RE	0,301	0,289	0,086	0,045	0,258	0,271	0,328
ÍTEM 19 RE	0,207	0,349	-0,032	0,008	0,224	0,234	0,293

	ÍTEM 8AC	ÍTEM 9AM	ÍTEM 10AM	ÍTEM 11AM	ÍTEM 12AM	ÍTEM 13RE
ÍTEM 8 AC	1,000	0,003	0,172	0,374	0,279	-0,113
ÍTEM 9 AM	0,003	1,000	0,088	0,011	0,070	0,156
ÍTEM 10AM	0,172	0,088	1,000	0,217	0,191	-0,107
ÍTEM 11AM	0,374	0,011	0,217	1,000	0,438	-0,024
ÍTEM 12AM	0,279	0,070	0,191	0,438	1,000	0,052
ÍTEM 13RE	-0,113	0,156	-0,107	-0,024	0,052	1,000
ÍTEM 14 RE	0,004	0,161	0,226	0,027	0,116	0,213
ÍTEM 15 RE	0,224	-0,107	0,058	0,223	0,239	-0,044
ÍTEM 16 RE	0,123	0,080	0,140	0,080	0,038	-0,063
ÍTEM 17 RE	0,310	-0,027	0,177	0,367	0,354	-0,012
ÍTEM 18 RE	0,331	-0,053	0,336	0,312	0,305	-0,171
ÍTEM 19 RE	0,361	-0,054	0,201	0,413	0,388	-0,129

	ÍTEM 14RE	ÍTEM 15RE	ÍTEM 16RE	ÍTEM 17RE	ÍTEM 18RE	ÍTEM 19RE
ÍTEM 14 RE	1,000	0,005	0,034	0,000	0,028	0,052
ÍTEM 15 RE	0,005	1,000	0,097	0,385	0,275	0,283
ÍTEM 16 RE	0,034	0,097	1,000	0,175	0,240	0,155
ÍTEM 17 RE	0,000	0,385	0,175	1,000	0,351	0,494
ÍTEM 18 RE	0,028	0,275	0,240	0,351	1,000	0,462
ÍTEM 19 RE	0,052	0,283	0,155	0,494	0,462	1,000

Anexo 8. Instrumento CE



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

CÓDIGO ESTUDIANTE:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

GEM-Educo

Cuestionario de
estudiantes

E1

Proyecto EVAL-SECS

Instrucciones de Aplicación

- ⇒ En este cuestionario tendrás que contestar a varias preguntas sobre ti mismo, tu familia, tu clase, tus compañeros, etc. No es un examen. No hay preguntas correctas ni incorrectas. Contesta lo que creas a cada pregunta de manera sincera.
- ⇒ **Debes contestar en las áreas sombreadas.**
- ⇒ Recuerda que debes marcar con una cruz el número de la respuesta que elijas o la casilla que consideres más adecuada.
- ⇒ Si te confundes puedes tachar la respuesta equivocada y vuelve a marcar la nueva respuesta.
- ⇒ La escala de valoración utilizada en cada ocasión aparece antes del apartado o pregunta.
- ⇒ En otras preguntas debes completar la casilla.

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto *Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC)*. Ref. EDU2012-37437, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

	Completa:		
ES01	¿Qué edad tienes?		
	Marca con una X		
ES02	Eres:	Chico	Chica
	Completa:		
ES03	Incluyéndote a ti, ¿cuántas personas vivís en casa?		
	¿En qué país habéis nacido tú y tu familia?		
ES04	Tú		
ES05	Tu madre		
ES06	Tu padre		
	Marca con una X		
ES07	¿Qué lenguas se hablan habitualmente en tu casa?	Puedes elegir varias:	
ES08		Castellano	Valenciano
ES09		Inglés	
ES10	Si es otra lengua distinta a las anteriores, ¿cuál?		
	Marca los estudios que tienen tu padre y tu madre:		
ES11		Padre	Madre
ES12	Sin estudios		
	Primaria (o Básicos, EGB...)		
	Formación profesional		
	Secundaria		
	Bachillerato (o BUP, COU...)		
	Universidad		
	Marca con una X		
ES13	¿Tus padres tienen trabajo actualmente?	Sí	No
ES14	Padre:		
	Madre:		
	Completa		
ES15	Describe el trabajo de tu padre y de tu madre. Si actualmente no están trabajando, coméntanos cuál ha sido su último trabajo:		
ES16	Padre:		
	Madre:		
	Tu casa (sin contar comedor, salón y cocina):		
ES17	¿Cuántos cuartos de baño tiene?	¿Cuántos dormitorios y otras habitaciones tiene?	
ES18			

		Marca con una X	
		A continuación responde qué cantidad de las siguientes cosas hay en tu casa:	¿Cuántos?
ES19		Videoconsolas	
ES20		Tablets	
ES21		Móviles	
ES22		Ordenadores	
ES23		Coches	
ES24		Aire acondicionado	
ES25		Calefacción	
ES26		Conexión a internet	Sí No
		Marca con una X	
		¿Cuántos libros hay en tu casa?	
		Ninguno	
		Pocos (libros de texto...)	
		Bastantes (novelas, cuentos...)	
		Muchos (librería, biblioteca...)	
		Marca con una X	
			Sí No
ES28		¿A tus padres les gusta leer?	
ES29		¿Sabes si tus padres leen el periódico?	
ES30		¿Sabes si tus padres ven las noticias en la TV?	
ES31		En tu casa, ¿con qué frecuencia se lee el periódico en papel y/o en internet?	
		Nunca o casi nunca	
		Los fines de semana	
		Todos los días	
		Escala de Valoración	
		1 Nunca	2 A veces
		3 Casi siempre	4 Siempre
		Durante el pasado año, ¿cuántas veces fuiste a las siguientes actividades?	
ES32		Ópera, ballet o concierto de música	1 2 3 4
ES33		Teatro	1 2 3 4
		Por favor, ahora dinos algunas cosas sobre TU FAMILIA:	
		Escala de Valoración	
		1 Nunca	2 A veces
		3 Casi siempre	4 Siempre
ES34		¿Te obligan a estudiar?	1 2 3 4
ES35		¿Tus padres creen que lo mejor es animarte en tus estudios?	1 2 3 4
ES36		¿Estudias si tú quieres?	1 2 3 4
ES37		¿Te ayudan a estudiar?	1 2 3 4
ES38		¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?	1 2 3 4

Escala de Valoración: Marca con una X

	1	Nunca/ Nada	2	A veces/ Poco	3	Casi siempre/ Bastante	4	Siempre/ Mucho
ES270								1 2 3 4
ES271								1 2 3 4
ES272								1 2 3 4
ES273								1 2 3 4
ES274								1 2 3 4
ES275								1 2 3 4
ES276								1 2 3 4
ES277								1 2 3 4
ES278								1 2 3 4
ES279								1 2 3 4
ES280								1 2 3 4
ES281								1 2 3 4
ES282								1 2 3 4
ES283								1 2 3 4
ES284								1 2 3 4
ES285								1 2 3 4
ES286								1 2 3 4
ES287								1 2 3 4
ES288								1 2 3 4