



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Competencias emocionales de los docentes de Educación Primaria durante su formación inicial

Alumno: Miryam Galiano Carrión

Tutor: Prof. D. David Molero López-Barajas

Dpto: Pedagogía

ÍNDICE

Resumen. Palabras clave	3
Abstract. Keywords	3
Introducción	4
Método	
Participantes	9
Instrumento	9
Procedimiento	9
Análisis de datos	10
Resultados	
Estudio descriptivo	10
Diferencias en función del género	12
Diferencias en función de la edad	13
Diferencias en función del curso	14
Discusión y conclusiones	15
Referencias bibliográficas	19
Anexo I	24

RESUMEN

Este estudio está basado en la Inteligencia Emocional de una muestra de estudiantes universitarios del grado de Educación Primaria (n=96) de la universidad de Jaén. El instrumento utilizado es el cuestionario EQ-i versión corta (Berrios, López Zafra y Pulido, 2014). Los objetivos principales de la investigación son analizar si existen correlaciones entre las dimensiones de estudio (Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés e Intrapersonal) y la diferencia de medias en función de las variables sociodemográficas consideradas (género, edad y curso). Se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones, al igual que diferencias significativas entre las variables género (hombre vs. mujer) y edad (<25 años vs. ≥25 años).

PALABRAS CLAVE: Inteligencia emocional, formación inicial del profesorado, competencias emocionales, docentes, alumnos.

ABSTRACT

This study is based on emotional intelligence a sample of primary university degree students (n=96) of the University of Jaén. The instrument used is the EQ-i short version questionnaire (Berrios, López Zafra y Pulido, 2014). The main purposes of the research are to analyze the correlation among the studied dimensions (Interpersonal, Adaptability, Stress management and Intrapersonal) and means differences according to the sociodemographic variables considered (gender, age and year).

The findings reveal that there are significant statistical differences among the dimensions, the same as significant differences between the variables gender (man vs. woman) and age (<25 years old vs. ≥25 years old).

KEY WORDS: Emotional intelligence, initial teacher training, emotional competences, teachers, students.

INTRODUCCIÓN

Las emociones forman parte imprescindible e innegable del ser humano. Si analizamos el conjunto de definiciones del término emoción existentes en la literatura, podemos inferir tres grandes categorías: a) supervivencia, b) adaptación y, c) funciones biológicas. Relacionando las emociones con la supervivencia y la homeostasis, Damasio (2000) definió emoción como un mecanismo de regulación de la vida interpuesto entre el patrón básico de supervivencia y los mecanismos de la razón superior. Desde el punto de vista de emoción como medio de adaptación de los sujetos a su entorno social, Fernández Abascal (2003) indicó que las emociones no son procesos estáticos, sino mecanismos en continuo cambio en función de las demandas del entorno, por acción de la experiencia personal y social. En tercer lugar, LeDoux (1999) definió la emoción desde un punto de vista biológico, explicando que son las funciones biológicas, preservadas durante generaciones, que permiten a nuestro organismo sobrevivir en entornos hostiles.

De acuerdo con Bisquerra (2004), podemos definir educación emocional como proceso educativo, continuo y permanente, encaminado a potenciar el desarrollo emocional como elemento necesario para el desarrollo cognitivo, siendo ambos constructores de los elementos esenciales del desarrollo de la persona integral. Igualmente, Bisquerra (2004) propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objetivo de aportar a los individuos la capacidad de afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello, con la finalidad aumentar el bienestar personal y social.

La educación emocional se suele relacionar con la racionalidad humana, es decir, constituye lo que se denomina inteligencia emocional (IE). Goleman (1995) entiende por IE al conjunto de habilidades que permiten expresar y controlar los sentimientos de la manera más eficaz en los terrenos personal y social, pues es imprescindible conectar las emociones con uno mismo, saber qué siente una persona y, poder verse a sí mismo y a los demás, de forma objetiva y positiva.

Mayer y Salovey, creadores del concepto IE (1997), definen IE como aquella inteligencia que permite al individuo utilizar sus emociones de forma adaptativa, para resolver problemas de la vida cotidiana y adaptarse de forma eficaz al ambiente. Dichos autores consideran que la IE está compuesta por cuatro habilidades básicas que siguen una estructura jerárquica: 1) habilidad para percibir, evaluar y expresar emociones con exactitud (percepción emocional); 2) habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento (facilitación emocional); 3) habilidad para comprender emociones, tener conocimiento emocional y razonar emocionalmente (comprensión emocional); y 4) habilidad para regular las emociones

propias y las ajenas promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (regulación emocional). Las cuatro habilidades están vinculadas, de manera que para que se dé una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional, para la cual hace falta una adecuada percepción emocional. Sin embargo, al contrario no ocurre lo mismo, pues encontramos personas con capacidad de percepción emocional alta que carecen de comprensión y regulación emocional (Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, 2011).

Thorndike (1920), definió la inteligencia social como una habilidad utilizada por hombres y mujeres para comprender, dirigir y actuar sabiamente en las relaciones humanas. Molero y Ortega-Álvarez (2011), aprecian en esta definición la necesidad de poseer cierta capacidad cognitiva para llevarse bien con otras personas, pues Thorndike vincula una habilidad mental (comprender) y una habilidad social (dirigir) con una consecuencia socialmente deseable: actuar sabiamente en las relaciones sociales. Coincidimos con Molero y Ortega-Álvarez (2011) cuando indican como uno de los objetivos de la educación la integración de los individuos en la sociedad, es decir, la socialización: *“en interacción con otros, desarrolla las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para la participación eficaz en la sociedad”* (Van der Zanden, 1986, p. 126).

Estamos de acuerdo con Molero, Ortega-Álvarez y Moreno (2010), y Soriano y Osorio (2008), al destacar cómo desde finales del siglo XX ha ido aumentando el interés y la necesidad de incluir en los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) la dimensión emocional, dándose ya no sólo importancia a la transmisión de conocimientos sino también a la capacidad personal de cada alumno/a para gestionar y controlar sus emociones, sentimientos, relaciones interpersonales y motivación a lo largo del citado proceso. Si pretendemos conseguir una sociedad más competitiva, dinámica y una mayor cohesión social, es necesario incorporar en los currículum educativos la educación emocional como una asignatura transversal, pues a pesar de que en los últimos años se ha hablado mucho de educación integral y competencias educativas, en la práctica este suele ser un campo olvidado en los centros educativos, centrándose la educación del alumnado en los meros contenidos académicos. Sin embargo, si pretendemos formar personas competentes, capaces de afrontar la adaptación a la vida, mantener relaciones interpersonales eficientes y enfrentarse a situaciones problemáticas de su vida, es necesario un cambio de la metodología de enseñanza en las aulas. Además, se ha constatado que existe una correlación significativa entre las calificaciones de los escolares en asignaturas como Matemáticas y su estado de ánimo (Molero y Ortega-Álvarez, 2011), lo que reafirma los beneficios que aporta al alumnado el entrenamiento en inteligencia emocional.

Y esto se hace cada vez más necesario en la sociedad actual, donde encontramos que las personas competentes, que sobresalen entre las demás, no son aquellas que han conseguido mayores logros académicos o poseen una medida de inteligencia general más alta, sino las que saben cómo aprovechar sus potencialidades y contrarrestar sus debilidades para obtener éxito en la mayor parte de las áreas de su vida personal y social.

Pero el punto de partida para conseguir esta educación integral en el alumnado es que se incluya también en la formación de los futuros docentes, encargados de tal misión. Es necesario que los maestros sean conscientes de la importancia de las dimensiones afectiva y emocional en los procesos de E-A, de enseñar a su alumnado a conocer sus emociones y poner en marcha mecanismos de control de las mismas, para así lograr gestionarlas a su favor, consiguiendo hacer frente a las diferentes situaciones de sus vidas, solucionándolas con éxito. Pero existen numerosos obstáculos a este respecto, pues es necesario un cambio de mentalidad y una implicación cooperativa de toda la comunidad educativa, lo cual reafirma la necesidad de mayor formación a este respecto en los futuros maestros.

La importancia que tiene el entrenamiento de las emociones para el desarrollo integral de toda persona, justifica la necesidad de fomentar las competencias emocionales y sociales de las personas (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenber, Haynes, Kessler, Schwab-Stone y Shriver, 1997).

Además de la consideración anterior, es necesaria la incorporación de la enseñanza de estrategias de IE al currículum del grado de Educación Primaria (EP) para el propio beneficio de los maestros y maestras, pues la causa más alta de bajas médicas en este sector es de tipo psicológica, principalmente por estrés. Desde el punto de vista físico, el afrontamiento del estrés se trata de una respuesta cognitiva y motora que ayuda a los sujetos a mantener su integridad física y psíquica, solventando el deterioro reversible o compensando el irreversible (Lipowski, 1970). Desde la Psicología se considera la búsqueda de soluciones para un problema que genera un desequilibrio en el individuo que hay que restaurar (Weisman y Worden, 1977).

Existen diferentes métodos de afrontamiento del estrés, que serán beneficiosos o no en función de cada individuo, pero estamos de acuerdo con algunos autores (Folkman y Moskowitz, 2004; Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007) que afirman la existencia de un fuerte vínculo entre la IE y las estrategias de afrontamiento. Las personas emocionalmente inteligentes poseen patrones de pensamiento constructivos que les permiten enfrentarse a las situaciones estresantes y aprender de ellas estrategias eficaces, cometiendo cada vez menos

errores de afrontamiento. Además, desarrollan en menor medida pensamientos rumiativos y son capaces de regular sus emociones, presentando una mayor autoeficacia.

Por todo lo anterior, el trabajo de la IE en universitarios contribuiría al aumento del bienestar y satisfacción personal de los estudiantes, más aún, aquellos que van a dedicarse a la docencia; los maestros y maestras capaces de solucionar de forma adecuada situaciones emocionales negativas y prolongar las positivas, son aquellos que ponen en marcha estrategias de afrontamiento cognitivo del problema o estrategias de afrontamiento centrado en las emociones. Igualmente, se preocupan menos por situaciones que escapen a su control y son menos sensibles a las críticas negativas recibidas por los demás (Augusto-Landa, López Zafra y Pulido Martos, 2011). Los profesores que aprenden a mantener los estados emocionales positivos y a disminuir el impacto de los negativos muestran un mayor bienestar docente y un mejor ajuste de sus alumnos (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

Tras la publicación por Salovey y Mayer (1990) del primer artículo científico sobre IE, se han realizado numerosas investigaciones que coinciden en diferenciar dos modelos para evaluar IE: coincidimos con Berrios, López-Zafra y Pulido (2014), en citar como el primero de ellos, el basado en el modelo de habilidad, el cual considera la IE como la aptitud para razonar sobre las emociones con el objetivo de guiar el pensamiento hacia la resolución de problemas sociales y la adaptación al ambiente (Mayer, Roberts y Barsade, 2008). El segundo, basado en los modelos de rasgos o mixtos, se refieren a la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995; Petrides y Furnham, 2003).

Basándose en este último enfoque, Bar-On (2000) definió la IE como las competencias y destrezas personales, emocionales y sociales que influyen en las estrategias de afrontamiento, determinando nuestra eficacia para comprender y relacionarnos con otras personas, así como para resolver los problemas cotidianos. Bar-On (2000, 2006) consideraba que la IE está formada por cinco factores, que a su vez incluyen un total de 15 competencias: 1) Intrapersonal (autoconciencia emocional, asertividad, autoconcepto y auto-actualización); 2) Interpersonal (empatía, responsabilidad social y manejo de las relaciones interpersonales); 3) Manejo del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos); 4) Estado de ánimo (búsqueda y mantenimiento de la felicidad y optimismo) y 5) Adaptación/ajuste (estrategias de solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad). Bar-On (1997, 2000) diseñó un instrumento de medida de la IE, el Emotional Quotient Inventory (EQ-i), compuesto por 133 ítems que proporcionan una puntuación total que refleja la IE general, una puntuación específica para

cada una de las cinco dimensiones, y una puntuación específica para cada una de las 15 subescalas secundarias citadas anteriormente.

Argumentando la necesidad de contar con instrumentos de medida de IE en español más breves, pero válidos y, tras constatar las ventajas del Emotional Quotient Inventory (EQ-i) propuesto por Bar-On (2002) y confirmadas por el análisis psicométrico de Parker et al. (2011), Berrios, López-Zafra y Pulido (2014) han propuesto una adaptación del modelo mixto de bienestar EQ-i al español, que permite evaluar rápidamente y con sencillez la IE en población universitaria, a la cual han denominado como EQ-i versión corta (EQI-C). El resultado es un cuestionario de 28 preguntas, con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, que permite obtener la puntuación de IE en cuatro factores: Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del Estrés e Intrapersonal.

Una vez realizada una revisión del estado en cuestión de la temática de nuestro trabajo, con carácter general, los **objetivos** que nos planteamos en nuestro estudio son los siguientes:

- 1) Obtener información sobre las competencias sociales y emocionales que posee el alumnado de la Universidad de Jaén que se encuentra finalizando sus estudios de Grado en Educación Primaria.
- 2) Analizar la existencia de correlaciones significativas entre las distintas dimensiones o factores considerados en el instrumento de evaluación.
- 3) Establecer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en las cuatro dimensiones del instrumento de recogida de información considerado, EQ-i versión corta (Berrios, López Zafra y Pulido, 2014): Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés e Intrapersonal, en función del género (hombres vs. mujeres).
- 4) Estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las cuatro dimensiones del EQ-i versión corta (Berrios, López Zafra y Pulido, 2014): Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés e Intrapersonal, en función de la edad (menor que 25 años vs. mayor o igual que 25 años).
- 5) Determinar si existen diferencias significativas a nivel estadístico entre las cuatro dimensiones que analiza el cuestionario EQ-i versión corta (Berrios, López Zafra y Pulido, 2014): Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés e Intrapersonal, en función del curso en el que se encuentran actualmente los sujetos de estudio (3º vs. 4º).

MÉTODO

Participantes

La muestra estaba formada inicialmente por 103 estudiantes de la Universidad de Jaén, que se encontraban cursando la titulación de grado en Educación Primaria y, que de forma voluntaria, completaban el instrumento de evaluación. Cuando alguno de los cuestionarios estaba incompleto, bien por la falta de respuesta en alguno de los ítems propuestos, o por carecer de alguno de los datos necesarios para clasificar al sujeto dentro de la muestra, se optaba por la eliminación del sujeto. De este modo, finalmente en este estudio participaron un total de 96 estudiantes universitarios de la titulación anteriormente citada. El 59.4% fueron mujeres ($n=57$) y el 40.6% hombres ($n=39$). La edad media fue de 22.18 (± 3.32) años, con un rango de edades de 20 a 43 años. El 88.5% de los participantes eran menores de 25 años ($n=85$), mientras que el 11.5% tenían 25 o más años ($n=11$). El 83.3% ($n=80$) de los sujetos se encontraban en tercer curso y el resto, 16,7% ($n=16$) pertenecían al cuarto curso.

Instrumento

Se utilizó el EQ-i: Autoinforme de Bar-On (1997, 2000), en su adaptación a la versión corta por Berrios, López Zafra y Pulido (2014) (ver anexo I). Los participantes contestan a 28 ítems que evalúan la Inteligencia Emocional Percibida a través de una escala Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo), 5=Totalmente de acuerdo) (i. e. “Suelo afrontar las dificultades yendo paso a paso”, “Tengo fuertes impulsos que me cuesta controlar”, “Suelo explotar enfadándome fácilmente”). Esta escala se compone de cuatro dimensiones caracterizadas por unos niveles aceptables de fiabilidad: 1) Interpersonal ($\alpha=.78$); 2) Adaptabilidad ($\alpha=.70$); 3) Manejo del estrés ($\alpha=.75$); y 4) Intrapersonal ($\alpha=.73$). El primer factor está formado por 7 ítems relacionados con la dimensión Interpersonal, el segundo factor es determinado por 5 ítems de la dimensión Adaptabilidad, el tercer factor está conformado por 8 ítems de la dimensión Manejo del estrés, y el cuarto factor está formado por 8 ítems correspondientes a la dimensión Intrapersonal. En nuestro estudio, el nivel de fiabilidad para cada una de las dimensiones es aceptable: Interpersonal ($\alpha=.662$), Adaptabilidad ($\alpha=.756$), Manejo del estrés ($\alpha=.884$) e Intrapersonal ($\alpha=.754$).

Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados por dos estudiantes de la Universidad de Jaén, a sus compañeros de la titulación de grado en Educación Primaria, durante el transcurso de dos de

sus clases teóricas. En ambos casos se obtuvo el permiso del profesor responsable del grupo y de los estudiantes, a los que se les solicitó la colaboración en clase de forma anónima y voluntaria. Los participantes completaron el cuestionario EQ-i versión corta (Berrios, López Zafra y Pulido, 2014), además de indicar su género (hombre o mujer), edad (expresada en años) y curso (3º o 4º). Antes de contestar el cuestionario se explicaron las normas de cumplimentación del mismo. No se produjeron diferencias en función de la clase en que fueron pasados los cuestionarios, por lo que no se ha hecho distinción de los sujetos al respecto.

ANÁLISIS DE DATOS

El procedimiento de análisis de datos se realiza en dos fases. Por un lado, para el análisis de corte más cuantitativo, se vuelcan las respuestas de los sujetos en el programa Microsoft Excel con el objetivo de ordenar y clasificar los datos. Seguidamente, para el tratamiento estadístico se introducen los datos en el programa IBM SPSS Statistics para Mac, versión 19.0. Para testear la homogeneidad de las varianzas se utiliza el test de Levene. Las pruebas paramétricas efectuadas son el Coeficiente de Correlación de Pearson para medir relaciones entre dimensiones y la prueba *t* de Student para muestras independientes, con el objetivo de realizar una comparación entre las medias; en aquellos casos que la prueba de Levene nos informa de que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas, se calcula la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Todos los procedimientos estadísticos se han ejecutado con un nivel de confianza del 95%.

RESULTADOS

Vamos a presentar los resultados en función de los cinco objetivos planteados en el estudio (estudio descriptivo, correlaciones entre dimensiones y diferencia de medias en función de las variables sociodemográficas consideradas).

Estudio descriptivo

Según los resultados obtenidos en cada uno de los cuatro factores del cuestionario EQ-i versión corta (Berrios, López Zafra y Pulido, 2014), podemos apreciar que la muestra manifiesta la puntuación más alta en la dimensión Interpersonal ($M=4.09$; $DT= \pm.51$), seguida de la Intrapersonal ($M=3.64$; $DT= \pm.68$) y la Adaptabilidad ($M=3.74$; $DT= \pm.62$). La puntuación más baja ha resultado en la dimensión Manejo del estrés ($M=2.76$; $DT= \pm.91$) (ver tabla 1).

TABLA 1. Estadísticos descriptivos (*) Medias y desviaciones típicas por dimensiones

	N	Media	Desv. Típ.
Interpersonal	96	4.0878	±.51377
Adaptabilidad	96	3.7354	±.61865
Manejo estrés	96	2.7617	±.90668
Intrapersonal	96	3.6419	±.67780

El análisis de la correlación de Pearson entre los cuatro factores nos muestra que existe correlación significativa positiva ($p<.01$) entre las dimensiones Interpersonal-Adaptabilidad (.304) e Intrapersonal-Adaptabilidad (.366). Igualmente, encontramos una correlación significativa negativa ($p<.01$ ó $p<.05$) entre las dimensiones Adaptabilidad-Manejo del estrés (-.230) e Intrapersonal-Manejo del estrés (-.491). En el resto de relaciones entre dimensiones no se han detectado correlaciones significativas (ver tabla 2).

TABLA 2. Correlaciones entre factores

		(1)	(2)	(3)	(4)
Interpersonal (1)	Correlación de Pearson (r)	1	.304**	.067	.092
	Sig. (bilateral)		.003	.518	.374
Adaptabilidad (2)	Correlación de Pearson (r)	.304**	1	-.230*	.366**
	Sig. (bilateral)	.003		.024	.000
Manejo estrés (3)	Correlación de Pearson (r)	.067	-.230*	1	-.491**
	Sig. (bilateral)	.518	.024		.000
Intrapersonal (4)	Correlación de Pearson (r)	.092	.366**	-.491**	1
	Sig. (bilateral)	.374	.000	.000	

*. La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

A continuación presentamos los resultados obtenidos en el estudio entre las variables sociodemográficas de la muestra y cada una de las dimensiones del instrumento de medida (Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés e Intrapersonal); para lo cual realizamos distintos análisis de diferencias de medias (pruebas *t* de Student) de muestras independientes.

Diferencias en función del género

En relación a la variable género (hombres vs. mujeres), el análisis de diferencias de medias nos muestra que la puntuación es más alta para las mujeres en tres de las dimensiones: Interpersonal ($M=4.24$; $DT= \pm.43$ vs. $M=3.87$; $DT= \pm.55$), Adaptabilidad ($M=3.77$; $DT= \pm.6$ vs. $M=3.68$; $DT= \pm.65$) y Manejo del estrés ($M=2.89$; $DT= \pm.87$ vs. $M=2.58$; $DT= \pm.94$), siendo más alta la puntuación para los hombres en la dimensión Intrapersonal ($M=3.72$; $DT= \pm.63$ vs. $M=3.59$; $DT= \pm.71$) (ver tabla 3).

TABLA 3. Estadísticos descriptivos en función del género

	Género	N	Media	Desviación típ.
Interpersonal	Hombre	39	3.8681	$\pm.54781$
	Mujer	57	4.2381	$\pm.43308$
Adaptabilidad	Hombre	39	3.6821	$\pm.65328$
	Mujer	57	3.7719	$\pm.59694$
Manejo estrés	Hombre	39	2.5769	$\pm.94225$
	Mujer	57	2.8882	$\pm.86721$
Intrapersonal	Hombre	39	3.7179	$\pm.63266$
	Mujer	57	3.5899	$\pm.70780$

Existen diferencias entre las medias de los cuatro factores pero, para determinar si las mismas son significativas a un nivel $\alpha=.05$, hemos realizado una prueba t de Student de muestras independientes con las puntuaciones obtenidas en las cuatro dimensiones de estudio como variables dependientes y el género de los sujetos como variable independiente. La prueba de Levene arroja un grado de significación mayor a .05 ($p>.05$) para las cuatro dimensiones: Interpersonal [$F(.750)$; $p=.389$, $p>.05$], Adaptabilidad [$F(1.044)$; $p=.310$, $p>.05$], Manejo del estrés [$F(.267)$; $p=.606$, $p>.05$] e Intrapersonal [$F(.488)$; $p=.487$, $p>.05$], luego se cumple con el supuesto de homocedasticidad o igualdad de la varianza. Como hemos aceptado la hipótesis nula para la prueba de Levene debemos optar por el resultado que asume la igualdad de varianzas, el cual nos lleva a afirmar que existen diferencias significativas entre las medias de la dimensión Interpersonal [$t(94)=-3.688$; $p=.000$, $p<.01$] a favor de las mujeres. En el resto de dimensiones no se han encontrado diferencias significativas entre las medias de ambas

muestras: Adaptabilidad [$t(94)=-.697$; $p=.487$, $p>.05$], Manejo del estrés [$t(94)=-1.667$, $p=.099$, $p>.05$] e Intrapersonal [$t(94)=.908$; $p=.366$, $p>.05$].

Diferencias en función de la edad

En relación a la variable edad (<25 años vs. ≥ 25), el análisis de resultados nos muestra que la puntuación es más alta para los sujetos con 25 años o más en tres de las dimensiones: Interpersonal ($M=4.22$; $DT= \pm .52$ vs. $M=4.07$; $DT= \pm .51$), Adaptabilidad ($M=4.2$; $DT= \pm .68$ vs. $M=3.68$; $DT= \pm .59$) e Intrapersonal ($M=3.89$; $DT= \pm .78$ vs. $M=3.61$; $DT= \pm .66$), siendo más alta la puntuación para los sujetos menores de 25 años en la dimensión Manejo del estrés ($M=2.8$; $DT= \pm .85$ vs. $M=2.43$; $DT= \pm 1.25$) (ver tabla 4).

TABLA 4. Estadísticos descriptivos en función de la edad

	Edad intervalos	N	Media	Desviación típ.
Interpersonal	<25 años	85	4.0706	$\pm .51396$
	≥ 25 años	11	4.2208	$\pm .51652$
Adaptabilidad	<25 años	85	3.6753	$\pm .58796$
	≥ 25 años	11	4.2000	$\pm .68118$
Manejo estrés	<25 años	85	2.8044	$\pm .85379$
	≥ 25 años	11	2.4318	± 1.24545
Intrapersonal	<25 años	85	3.6103	$\pm .66183$
	≥ 25 años	11	3.8864	$\pm .78153$

Existen diferencias entre las medias de los cuatro factores pero, para determinar si las mismas son significativas ($p<.05$), hemos realizado una prueba t de Student de muestras independientes con las puntuaciones obtenidas en las cuatro dimensiones de estudio como variables dependientes y la edad de los sujetos como variable independiente. La prueba de Levene arroja un grado de significación mayor a .05 ($p>.05$) en tres de las dimensiones: Interpersonal [$F(.010)$; $p=.921$, $p>.05$], Adaptabilidad [$F(.010)$; $p=.919$, $p>.05$] e Intrapersonal [$F(1.232)$; $p=.270$, $p>.05$], luego se cumple con el supuesto de igualdad de la varianza para estas dimensiones. Sin embargo para el factor Manejo del estrés no se cumple dicho supuesto [$F(5.3)$; $p=.024$, $p<.05$], por lo que no asumimos la igualdad de varianzas. Para esta dimensión (Manejo del estrés) se realiza una prueba no paramétrica, U de Mann-Whitney, al no

cumplirse el supuesto de la prueba de Levene; no encontrándose diferencias significativas $p=.243$ ($p>.05$). Los resultados expuestos en la tabla 6 nos permiten afirmar que existen diferencias significativas entre las medias para la dimensión Adaptabilidad [$t(94)=-2.736$; $p=.007$, $p<.05$] a favor de los sujetos que tienen 25 o más años. En el resto de dimensiones no se han encontrado diferencias significativas entre las medias de ambas muestras: Interpersonal [$t(94)=-.912$; $p=.364$, $p>.05$], Manejo del estrés [$t(77.212)=-1.641$; $p=.105$, $p>.05$] e Intrapersonal [$t(94)=-1.275$; $p=.205$, $p>.05$].

Diferencias en función del curso

En relación a la variable curso (3° vs. 4°), el análisis de resultados nos muestra que la puntuación es más alta para los estudiantes que se encuentran cursando tercero en dos de las dimensiones: Interpersonal ($M=4.1$; $DT= \pm.44$ vs. $M=3.98$; $DT= \pm.80$) e Intrapersonal ($M=3.67$; $DT= \pm.68$ vs. $M=3.52$; $DT= \pm.70$); sin embargo, la puntuación es más alta para los estudiantes de cuarto en las otras dos dimensiones: Adaptabilidad ($M=3.79$; $DT= \pm.75$ vs. $M=3.73$; $DT= \pm.59$) y Manejo del estrés ($M=2.83$; $DT= \pm.90$ vs. $M=2.75$; $DT= \pm.91$) (ver tabla 5).

TABLA 5. Estadísticos descriptivos en función del curso

	Curso	N	Media	Desviación típica
Interpersonal	3°	80	4.1089	$\pm.43972$
	4°	16	3.9821	$\pm.79945$
Adaptabilidad	3°	80	3.7250	$\pm.59310$
	4°	16	3.7875	$\pm.75355$
Manejo estrés	3°	80	2.7484	$\pm.91327$
	4°	16	2.8281	$\pm.89893$
Intrapersonal	3°	80	3.6656	$\pm.67557$
	4°	16	3.5234	$\pm.69854$

Para determinar si las diferencias entre las medias de los cuatro factores para la variable curso son significativas ($p<.05$), realizamos una prueba t de Student de muestras independientes con las puntuaciones obtenidas en las cuatro dimensiones de estudio como variables dependientes y el curso en el que se encuentran los sujetos como variable independiente. La prueba de Levene arroja un grado de significación mayor a .05 ($p>.05$) en tres de las dimensiones:

Adaptabilidad [$F(2.249)$; $p=.137$, $p>.05$], Manejo del estrés [$F(.131)$; $p=.719$, $p>.05$] e Intrapersonal [$F(.066)$; $p=.798$, $p>.05$], luego se cumple con el supuesto de homocedasticidad de la varianza. Sin embargo, para la dimensión Interpersonal no se cumple el supuesto pues el grado de significación es menor a .05 [$F(7.648)$; $p=.007$, $p<.05$]; en este caso realizamos una prueba no paramétrica, la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados obtenidos en las pruebas paramétricas t de Student nos permiten afirmar que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los sujetos de la muestra en función del curso en el que se encuentran en ninguna de las dimensiones: Adaptabilidad [$t(94)=-.367$; $p=.714$, $p>.05$], Manejo del estrés [$t(94)=-.319$; $p=.750$, $p>.05$] e Intrapersonal [$t(94)=.764$; $p=.447$, $p>.05$]; ni en la prueba no paramétrica realizada para la dimensión Interpersonal (Prueba U de Mann-Whitney) siendo el valor de $p=.882$ ($p>.05$) de la misma no significativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Bar-On (1997) define la IE como el conjunto de habilidades y conocimientos, sociales y emocionales, que influyen en nuestra capacidad general para afrontar con éxito las demandas del medio. El modelo de Bar-On se basa en las competencias, a través de las cuales dan explicación a cómo los individuos se relacionan con las personas de su entorno. Para nuestra investigación hemos utilizado la adaptación del modelo de Bar-On realizada por Berrios, López Zafra y Pulido (2014), EQ-i versión corta. Tras el análisis de nuestros resultados podemos afirmar que las mujeres poseen mayor capacidad para expresar y comprender emociones (dimensión Interpersonal) que los hombres, coincidiendo con los resultados encontrados por Berrios, López Zafra y Pulido (2014). Sin embargo discernimos con ellos cuando afirman que los hombres puntúan más alto en las dimensiones que se relacionan con el manejo de las emociones y del estrés, pues no hemos encontrado diferencias significativas en este sentido en nuestro estudio.

Del mismo modo, los resultados que hemos obtenido en nuestra investigación en cuanto a la variable género coinciden con los encontrados por Molero, Ortega-Álvarez y Moreno-Romero de Ávila (2010). Dichos autores utilizaron la versión española adaptada del Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Fernández Barrocal y ramos, 2005) para medir la IE de 704 estudiantes de la titulación de magisterio de la Universidad de Jaén. Encontraron significatividad en la subescala Percepción o Atención a los sentimientos a favor de las mujeres.

En este mismo sentido, Valadez-Sierra, Borges del Rosal, Ruvalcaba Romero, Villegas y Lorenzo (2013) utilizaron el Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) para medir la IE de 129 estudiantes universitarios, obteniendo diferencias significativas en la variable género a favor de las mujeres.

Igualmente, consideramos interesante comparar los resultados de nuestro estudio con los obtenidos por Pena, Rey y Extremera (2012), quienes utilizaron la versión castellana del Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002) para determinar si existían diferencias significativas en IE en una muestra de 249 docentes para la variable género. Los resultados de nuestro estudio nos permiten afirmar, al igual que ellos, que existen diferencias entre hombres y mujeres para la dimensión Interpersonal, a favor de estas últimas. Tras analizar los resultados obtenidos en diferentes investigaciones que miden la IE utilizando distintos instrumentos de medida, podemos afirmar que las mujeres presentan mayor IE interpersonal que los hombres. Sin embargo, en la revisión bibliográfica realizada no hemos encontrado estudios que determinen si existen diferencias significativas en IE, para las dimensiones estudiadas en el presente trabajo (Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés e Intrapersonal), en función de las variables edad y curso universitario en que se encuentren los sujetos. Los resultados encontrados en nuestra investigación muestran que existen diferencias significativas para la dimensión Adaptabilidad a favor de los sujetos mayores de 25 años; para la variable curso no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones de estudio.

La relevancia de la presente investigación no pretendemos que se centre exclusivamente en el análisis de diferencias en IE en función de las variables género, edad y curso para las variables estudiadas (Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés e Intrapersonal), sino que nuestra intención es que estos resultados sirvan como punto de partida para el análisis de la necesidad e importancia de formar a los futuros docentes en IE.

Las investigaciones centradas en la relación entre emociones y salud han ido en aumento en los últimos años (Reeve, 1995; Ryff y Singer, 1998; Fredrickson y Branigan, 2000; Fernández-Abascal, 2003; Fredrickson, 2003; Carpena, 2008, entre otros). Esto es debido a que cada día se apoya con más fuerza la hipótesis que afirma que las emociones y el organismo interactúan entre sí, pudiendo alterar el funcionamiento de nuestro cuerpo a nivel físico y mental. Las emociones positivas nos ayudan a soportar las dificultades de una enfermedad, facilitando su recuperación. Sin embargo, las emociones negativas bloquean nuestras defensas naturales. Aunque es cierto que el estrés, en un cierto grado, es beneficioso para fomentar la creatividad, el sentido positivo, la capacidad de aprendizaje y la toma de

decisiones, una falta de control del mismo influye negativamente en nuestra salud al hacernos más vulnerables ante enfermedades como el Alzheimer o el cáncer. Centrándonos en el ámbito educativo, los maestros que son capaces de reducir sus estados emocionales negativos y prolongar los positivos, son aquellos que utilizan estrategias de afrontamiento cognitivo del problema o estrategias de afrontamiento centrado en las emociones (Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, 2011). Coinciden con esta idea los resultados obtenidos por Epstein (1998) que afirman que sujetos con alta IE realizan un afrontamiento activo de las situaciones estresantes. Los sujetos que saben cuando evaluar una situación como incontrolable y abandonan sus esfuerzos por cambiarla, evitando así situaciones de estrés, utilizan estrategias de afrontamiento centradas en las emociones (Folkman y Lazarus, 1984). Todas estas evidencias demuestran la necesidad de que los docentes desarrollen una IE que les permita afrontar las situaciones estresantes con éxito, disminuyendo así la posibilidad de contraer algún malestar físico o psíquico. En este sentido, López-Goñi y Goñi-Zabala (2009) realizaron una investigación para conocer la importancia que se da a la competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Sus resultados indican que la dimensión Intrapersonal es prácticamente inexistente, pues se le da únicamente importancia a la dimensión Interpersonal; es más, esta última se centra en el contexto del aula, obviando otros ámbitos como el centro educativo o la sociedad.

Estos datos refuerzan nuestra opinión sobre la necesidad de un cambio en el currículum del grado de EP, que potencie la IE por encima de otros contenidos conceptuales que los estudiantes pueden adquirir más fácilmente de manera independiente. Es más, no se debe fomentar solamente un currículum universitario que potencie las competencias socioemocionales en estudiantes de grado, sino que además aporte estrategias para que los futuros docentes ayuden a desarrollar dichas competencias en su alumnado.

Estamos de acuerdo con Schutte et al. (2000) cuando afirma que los adolescentes con escasas competencias socioemocionales suelen ser más vulnerables y desaventajados. Igualmente, Parker, Summerfedt, Hogan y Majeski (2004) utilizan la competencia emocional como variable predictora de alto o bajo rendimiento académico. Extremera y Ramos (2003) estudiaron el efecto mediador de una buena salud mental sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. Los resultados obtenidos afirman que el alumnado con más competencias socioemocionales presenta mayor equilibrio, y que éstas actúan como moderadoras de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico.

Podemos enumerar otros beneficios de la aplicación de un currículum que incluya la educación emocional entre sus contenidos, como la prevención de factores de riesgo en el aula

(número de expulsiones de clase, índice de agresiones...) y mejorando las calificaciones académicas y el desempeño escolar.

Todas estas evidencias apoyan nuestra opinión de la necesidad de incluir en el currículum del grado de EP las competencias socioemocionales como un contenido más, tanto en el sentido de desarrollar dichas competencias por parte de los estudiantes de grado como también que adquieran estrategias para desarrollar dichas competencias en sus futuros alumnos y alumnas. Del mismo modo, vemos la necesidad de que esta formación no termine con la adquisición del título de grado, sino que los centros de profesorado promuevan cursos de formación para docentes, con el objetivo de transmitirles estrategias de desarrollo socioemocional como parte de su formación permanente.

Consideramos que la IE es un campo tan amplio como importante, por lo que planteamos la necesidad de que se sigan realizando investigaciones a este respecto. Por nuestra parte, proponemos como futura línea de investigación y mejora del presente estudio, la ampliación de su aplicación a estudiantes del grado de EP de otras universidades, para comparar las competencias socioemocionales de sus estudiantes con el currículum del grado, pudiendo así establecer mejoras en los currículos de aquellas universidades cuyos estudiantes no desarrollen suficientemente sus competencias emocionales. Del mismo modo, sería interesante comparar las competencias socioemocionales de los estudiantes de distintos grados universitarios para analizar la contribución que al desarrollo de las mismas aportan los diferentes currículos, así como la influencia del grado de desarrollo de IE del alumnado para la elección de la carrera a estudiar.

Para finalizar, queremos destacar que los centros educativos no solo deben transmitir conocimientos teóricos, sino fomentar el desarrollo de competencias que permitan al alumnado afrontar las diferentes situaciones de su vida de forma efectiva y solucionar sus problemas con éxito; para lo cual es necesario que esta formación comience en las aulas de formación de los futuros docentes. Esta es la única vía para conseguir que la educación de los niños y niñas sea integral, contribuyendo a formar alumnos y alumnas capaces de afrontar los diferentes retos a los que se deberán enfrentar en su futura vida personal, social y laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 413-425.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Short Form (EQ-I: Short): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

Berrios, P., López-Zafra, E., y Pulido, M. (2014). EQI-VERSIÓN CORTA (EQI-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.

Bisquerra, R. (2004). Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. En M. J. Iglesias (ed): *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad* (pp. 121-161). A Coruña, Universidad da Coruña.

Borges del Rosal, M. A., Lorenzo, M., Ruvalcaba Romero, N., Valadez Sierra, M. D. y Villegas, K. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (2), 395-412.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

Carpena, A. (2008). Emociones y salud. *Aula de Innovación Educativa*, 173-174 (pp. 61-64).

Damasio, A. R. (2000). A second chance for emotion. En R. D. Lane y L. Nadel (eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*, 12-23. Nueva York. Oxford University Press.

Elias, M., et al. T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y estrés*, 11, 101-122.

Extremera, N., Pena, M. y Rey, L. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 341-360.

Fernández Abascal, E. G., et al. (2003). *Emoción y motivación humana. La adaptación humana*. Barcelona. Ramón Areces.

Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández-berrocal, P. y Ramos, N. (2005). Evaluando la inteligencia emocional. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos (Eds.), *Corazones Inteligentes* (pp.35-38). Barcelona: Kairós.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.

Folkman, S. y Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review Psychology*, 55, 745-774.

Folkman, S. y Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review Psychology*, 55, 745-774.

Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335.

Fredrickson, B. L. y Branigan, C. (2000). Positive emotions. En T. J. Mayne y G. A. Bonanno (Eds.), *Emotion: current issues and future directions* (pp. 123-151). Nueva York: Guilford Press.

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

Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona. Ariel/planeta.

Lipowski, Z. (1970). Physical Illness, the individual and the coping processes. *Psychiatry in Medicine*, 1, 91-102.

López-Goñi, I. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.

Molero, D. y Ortega, F. (2011). Inteligencia Emocional Autoinformada en escolares de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, 47-61.

Molero, D. y Reina, A. (2012). Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2 (2), 92-104.

Molero, D., Ortega Álvarez, F., y Moreno Romero de Ávila, R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.

Ortega Navas, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 462-470.

Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majesti, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M. (2004). Academic achievement in High school: Does emotional intelligence matter? *Personality and individual differences*, 37 (7), 1321-1330.

Pena Garrido, M. y Repetto Talavera, E. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 83-95.

Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 341-360.

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.

Reeve, J. (1995). Motivación y emoción. Madrid. McGraw-Hill.

Ryff, C. D. y Singer, B. (2000). Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millenium. *Personality and social Psychology Review*, 4, 30-44.

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

Skinner, E. A. y Zimmer.Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.

Soriano, E. y Osorio, M. (2008). Competencias emocionales del alumnado «autóctono» e inmigrante de educación secundaria. *Revista de orientación pedagógica BORDÓN*, 60 (1), 129-148.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Valadez-Sierra, M. D., Borges del Rosal, M. A., Ruvalcaba-Romero, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). La Inteligencia Emocional y su Relación con el Género, el Rendimiento Académico y la Capacidad Intelectual del Alumnado Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412.

Van Der Zanden, J. W. (1986). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós.

Weisman, A. y Worden, J. (1977). *Coping and vulnerability in cáncer patiens: a research report*. Cambridge: Shea Nros.

ANEXO I: Prueba EQ-i versión corta (Berrios, López Zafra y Pulido, 2014)

Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer	Edad (años): _____	Universidad en la que estudia: _____
Titulación que estudia: ☐ Grado en Educación Primaria ☐ Grado en Educación Infantil		
Curso: ☐ Primero ☐ Segundo ☐ Tercero ☐ Cuarto		

EQ-i (Short Form)

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas (**1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo**). Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas ni incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	Suelo afrontar las dificultades yendo paso a paso.	1	2	3	4	5
2	Me cuesta mucho controlar mi enfado.	1	2	3	4	5
3	Cuando me enfrento a una situación difícil recopilo toda la información que pueda sobre la misma.	1	2	3	4	5
4	Me gusta ayudar a la gente.	1	2	3	4	5
5	Soy incapaz de expresar mis ideas a los demás.	1	2	3	4	5
6	Me gusta tener una visión general del problema antes de tratar de resolverlo.	1	2	3	4	5
7	Prefiero que los demás tomen decisiones por mí.	1	2	3	4	5
8	Me cuesta comprender cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	En los últimos años he conseguido pocas cosas.	1	2	3	4	5
10	Mi impulsividad me crea problemas.	1	2	3	4	5
11	Soy bueno/a comprendiendo qué sienten los demás.	1	2	3	4	5
12	Me cuesta trabajo tomar decisiones por mí mismo/a.	1	2	3	4	5
13	Me es difícil expresar mis sentimientos íntimos.	1	2	3	4	5
14	Mis amigos/as pueden contarme sus cosas más íntimas.	1	2	3	4	5
15	Cuando intento resolver un problema, primero me fijo en cada posibilidad y luego decido la mejor forma de resolverlo.	1	2	3	4	5
16	Siento que me cuesta controlar mi ansiedad.	1	2	3	4	5
17	Me preocupo de lo que les ocurre a los demás.	1	2	3	4	5
18	Mis relaciones sentimentales significan mucho para mí y para mis amigos/as.	1	2	3	4	5
19	Tengo fuertes impulsos que me cuesta controlar.	1	2	3	4	5
20	Cuando surgen situaciones difíciles intento pensar en tantas alternativas como pueda.	1	2	3	4	5
21	Soy sensible a los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
22	Mantengo buenas relaciones con los demás.	1	2	3	4	5
23	Soy impulsivo/a.	1	2	3	4	5
24	Me cuesta trabajo describir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
25	Tengo mal carácter.	1	2	3	4	5
26	Me impaciento.	1	2	3	4	5
27	Me es difícil luchar por mis derechos.	1	2	3	4	5
28	Suelo explotar enfadándome fácilmente.	1	2	3	4	5