



Revista Electrónica Interuniversitaria de

Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación

del Profesorado

España

Pulido Acosta, Federico; Herrera Clavero, Francisco

Validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la
Inteligencia Emocional, como conjunto de habilidades, en una muestra
de alumnos de Educación Secundaria

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 20, núm. 1,
2017, pp. 35-47

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado

Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217049688003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

<http://revistas.um.es/reifop>

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Fecha de recepción: 9 de febrero de 2016

Fecha de revisión: 17 de febrero de 2016

Fecha de aceptación: 10 de diciembre de 2016

Pulido Acosta, F. y Herrera Clavero, F. (2016). Validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la Inteligencia Emocional, como conjunto de habilidades, en una muestra de alumnos de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 35-47.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.250421>

Validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la Inteligencia Emocional, como conjunto de habilidades, en una muestra de alumnos de Educación Secundaria

Federico Pulido Acosta, Francisco Herrera Clavero

Universidad de Granada, España

Resumen

El objetivo fue elaborar un cuestionario para evaluar la Inteligencia Emocional (IE), utilizando como referencia el MSCEIT (Mayer Salovey y Caruso, 2009) y destinado a una muestra adolescente. Se contó con una muestra de 557 participantes. El 54.2% fueron chicas, el 45.8% varones, el 64.5% musulmanes, el 35.5% cristianos. Se emplearon un test elaborado para la evaluación de la IE, junto con una adaptación propia de la EHS (Gismero, 2000). Los resultados reflejan niveles de fiabilidad aceptables y las dimensiones esperadas, apareciendo intercorrelaciones positivas entre los totales y las dimensiones que los conforman. Las correlaciones fueron también positivas y significativas.

Palabras clave

Inteligencia Emocional; desarrollo afectivo; instrumento de evaluación; educación emocional.

Contacto:

Federico Pulido Acosta, feanor_fede@hotmail.com. Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Cortadura del Valle, s/n, CP: 51001, Ceuta.

Initial Validating of a test under construction to asses Emotional Intelligence, as a set of skills, in a teenager sample

Abstract

The objective of this paper is to develop a questionnaire to assess Emotional Intelligence (EI), using as reference the MSCEIT (Mayer et al., 2009) aimed at teenagers. We focused on 557 participants from 12 to 18 years old; 45.8% boys and 54.2% girls; 64.5% are Muslims and 35.5% Christians. The techniques used are a test developed to assess EI and a similar adaptation of EHS (Gismero, 2000). The results show acceptable levels of reliability and our expectations dimensions. There are positive correlations between totals and the dimensions, and between two scales. Therefore, this questionnaire is an appropriate tool to evaluate these capabilities after making some modifications in future works.

Key words

Emotional Intelligence; emotional development; assessment tool; emotional education.

Introducción

La cambiante actualidad obliga a los Sistemas Educativos a retos cada vez más profundos y audaces, para adaptarse a nuevas formas culturales, sociales y políticas de manera vertiginosa, con el fin último de que el alumnado pueda aprender y desarrollar nuevas habilidades y capacidades que le permita afrontar el futuro con relativa esperanza (Codero y Manchón, 2014). Tradicionalmente, se tendía a vivir como si todo dependiera de nuestro exterior, de elementos que están fuera de nosotros mismos, llegando incluso a rechazar la importancia de ese mundo interior, al margen de la Inteligencia Racional. Cada vez son más las voces que cuestionan la exclusividad de la Inteligencia Racional, como factor más influyente para alcanzar el éxito personal, social, académico y profesional, entendiendo que existen otros que también habría que tener en cuenta, como por ejemplo, las inteligencias emocional (Filella, Pérez, Agulló y Oriol, 2014) y social.

Actualmente existe un enorme interés por el desarrollo de programas de educación emocional, con independencia de la etapa educativa a la que éste vaya dirigida. Existe, así, una creciente demanda por la implementación de este tipo de programas (Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán & González, 2011). El desarrollo de todos los componentes emocionales, trabajados en este tipo de experiencias, es un elemento favorecedor de la convivencia entre iguales en la etapa infantojuvenil, contribuyendo a la mejora de pautas de pensamiento y comportamientos acordes a las normas sociales, al mismo tiempo que un importante preventor de las conductas violentas dentro del ámbito educativo (Gorostiaga y Balluerka, 2014) y el desarrollo de comportamientos más adaptativos (Moreno-Murcia & Silveira, 2015). Las competencias emocionales son además importantes en el proceso de socialización de los más jóvenes, ya que aquellos que tienen un mejor manejo de su repertorio emocional son percibidos, por parte del profesorado, como mejor adaptados a la escuela y a los demás, con mayor manejo de la impulsividad, mejor rendimiento académico y menos conflictividad. Todo esto se podrá cumplir si los programas resultan adecuados

para las diferentes etapas, por eso los elementos desarrollados deben ser evaluados de manera correcta (Mestre et al., 2011).

Como concepto integrador de todas las capacidades socioemocionales aparece la Inteligencia Emocional, entendida como la habilidad para manejar el propio repertorio emocional, pasando el éxito del ámbito cognitivo al ámbito emocional. Resulta evidente que la manera de entenderla se centra en ésta en cuanto a un conjunto de habilidades (no de forma percibida) que permiten razonar sobre las emociones y emplearlas para la mejora de los procesos cognitivos. De esta manera, la Inteligencia Emocional se relaciona con las aptitudes con las que las personas ejecutan las tareas y resuelven sus problemas emocionales, en lugar de limitarse a una valoración subjetiva y de manera autopercebida. Son aptitudes reales para resolver problemas emocionales (Mayer et al., 2009). A la vez, esta concepción permite que se pueda hablar de un conjunto de habilidades específicas que integran la IE (Pulido y Herrera, 2015), englobando las habilidades de conocimiento de sí mismos (entendido como la adecuada identificación y comprensión de las emociones propias), autocontrol (manejo de las propias emociones) y motivación (relacionada con el impulso director para el desarrollo de una tarea y cómo una emoción puede facilitar el pensamiento y la ejecución). Estas tres capacidades integran la inteligencia intrapersonal, mientras que la empatía (capacidad de identificar y comprender las emociones en los demás) y habilidades sociales (habilidades que permiten la adecuada interacción con los demás de acuerdo con la situación emocional).

Entre los aspectos más relevantes en relación con la IE es la gran controversia existente con respecto a la influencia del género en ésta. Desde este punto de vista, se parte de diferentes trabajos que plantean que las mujeres manifiestan niveles superiores (Billings, Downey, Lomas, Lloyd y Stough, 2014 y Pulido y Herrera, 2015), lo que no hace otra cosa que alimentar el estereotipo de que las mujeres son más “emocionales” que los varones. Sin embargo, en otros estudios se demuestra que las diferencias en función del género están mediatisadas por factores diferentes. Entre estos factores se sugiere la variable edad (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012) o la identidad de género (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012). También se pueden encontrar muchos estudios que realzan la necesaria valoración y potencialidad de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo, sin embargo, la mayor parte de estos trabajos se centran en contextos universitarios, en adultos (Alfaro Mateu, Bastias Manresa & Salinas Hernández, 2016).

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de alumnos escolarizados en Institutos de Enseñanza Secundaria en la ciudad de Ceuta, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana. Como característica específica, la población árabe musulmana, presenta una procedencia marroquí con un altísimo nivel de analfabetismo y una elevada natalidad, así como un estatus socioeconómico y cultural bajo, serios problemas de enculturación y bilingüismo (integración por la comunicación) y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas (Herrera, 2000). Esto nos lleva a establecer una clara relación entre la cultura y la religión.

Los objetivos del trabajo han sido elaborar y validar un instrumento para evaluar la Inteligencia Emocional considerada como conjunto de habilidades para la población adolescente, así como conocer y analizar las relaciones de la Inteligencia Emocional con las Habilidades Sociales, determinando si se pueden incluir estas últimas dentro de la Inteligencia Emocional.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 557 participantes repartidos entre cuatro institutos, que reflejan las características de nuestro contexto pluricultural. Para preservar la identidad del alumnado, se emplearon nombres en clave para hacer referencia a cada uno de ellos. Por curso, la muestra se distribuye entre el 17.1% de primero de ESO, el 15.4% de segundo, el 20.3% de alumnos de tercero y el 21.5% de cuarto de ESO. Correspondientes a los Bachilleratos se alcanzan el 12.9% y el 12.7% para primero y segundo respectivamente. Las edades de la muestra estaban comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M=14.93$, $D.T.=1.696$, Rango=12-18). Describiendo la muestra, en función de la variable género, se dan porcentajes bastante equilibrados entre sí, siendo el 45.8% chicos y el resto (54.2%) chicas. Considerando la cultura (que se corresponde con la religión), el grupo mayoritario es el de participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana. Estos constituyen el 64.5% de la muestra. El 35.5% eran cristianos. Atendiendo al estatus, sólo el 6.3% de la muestra identificó su nivel como bajo. Fueron menos los que se identificaron como pertenecientes a un nivel alto (4.8%). El 38.1% corresponde al estatus medio-bajo y el 50.8% al medio. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo no probabilístico por conveniencia, incidental o casual. Se seleccionó, aleatoriamente, un curso (desde primero a sexto de Primaria) por cada uno de los centros. El error muestral fue del 3%.

Tabla 1.

Muestra en función de variables sociodemográficas

Variables sociodemográficas	Media descriptiva		
	Media	D.T.	Rango
Edad	N=557	14.93	1.696
		N	%
Sexo	Chicos	255	45.8
	Chicas	302	54.2
Cultura/Religión	Cristianos	198	35.5
	Musulmanes	359	64.5
Estatus	Bajo	35	6.3
	Medio-Bajo	212	38.1
	Medio	283	50.8
	Alto	27	4.8

La intención fue la de crear un instrumento que permitiera evaluar la Inteligencia Emocional como conjunto de habilidades específicas. Por tanto, este cuestionario pide al sujeto que resuelva problemas emocionales organizados en diferentes secciones. Para ello se tomó como referencia y punto de partida el MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer et al., 2009), adaptándolo a la población adolescente. El instrumento de referencia da una

visión integradora de la Inteligencia Emocional, presentándola como un grupo de aptitudes y no de manera autopercebida. El problema es que no es apto para su uso en la población adolescente. Al mismo tiempo, se pretende incluir entre las capacidades evaluadas (de acuerdo con la concepción de IE defendida en el apartado teórico) las competencias sociales, no consideradas en el cuestionario de referencia. El instrumento elaborado pretende medir un área o capacidad unitaria (IE), que a su vez se divide en diferentes capacidades específicas (Conocimiento de sí mismos, Empatía, Motivación,...). Para llevar a cabo la elaboración del instrumento se contó con la opinión de dos expertos en los campos de la psicología, las emociones, la educación, la evaluación y la estadística. Partiendo del modelo presente en el MSCEIT (dividido en dos áreas, cuatro ramas y ocho tareas) se siguió la misma estructura del cuestionario original, respetando el número de secciones del mismo (exceptuando la G, que se suprimió por su excesiva dificultad para el alumnado de E. Secundaria). En ellas aparecen apartados para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías (secciones A y E del cuestionario original), la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas (sección B), la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C), la respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H) y la relación de diferentes emociones con acciones concretas (sección F); ajustando las diferentes secciones a la al nivel alumnado. Estas corresponden a cada una de las 8 diferentes tareas que aparecen en el cuestionario original. En este instrumento, la sección eliminada (G) fue sustituida por un apartado para evaluar las competencias sociales del sujeto, aprovechando la idea de incluir ítems que evalúasen estas capacidades, no considerados en el cuestionario original.

Con respecto a las diferentes dimensiones, aparecen factores relacionados con la capacidad del sujeto para percibir emociones con precisión (Rama 1: Percepción emocional en el cuestionario original), al que se vinculó con el Conocimiento de sí mismos. Otra de las dimensiones del cuestionario original se refiere a la capacidad de las emociones para facilitar el pensamiento, utilizándolas en procesos cognitivos (Facilitación emocional). En nuestro cuestionario se agruparon por el factor Motivación. La Rama 3 del cuestionario original (Comprensión emocional) quedó dividida, en este caso, en dos factores. Así para la comprensión de información emocional se diferenció entre las propias (Autoconcepto) y las ajena (Empatía). La 4^a y última Rama del cuestionario de referencia se relaciona con la capacidad para manejar las propias emociones, modulando los sentimientos en uno mismo (Manejo emocional). En nuestro caso se empleó el término Autocontrol. El número total de ítems en el cuestionario fue de 59, distribuido entre los diferentes factores. Para el sistema de respuestas por parte de los participantes, depende de la sección a la que se preste atención. De esta manera, la respuesta es a través de una escala tipo Likert (secciones A,C, F y G) de cuatro puntos (con la intención de eliminar la tendencia a contestar la respuesta central se usó un número par de posibilidades) o bien a través de la selección de la emoción que más se adapta a cada situación imagen o persona (B, D y E) de un listado de 4 diferentes.

Para las Habilidades Sociales se empleó una adaptación de la EHS (Escala de Habilidades Sociales, Gismero, 2000). Este instrumento quedó integrado por 32 ítems (se suprimió 1 de la versión original), reagrupados en 6 factores. Para contestar se utilizó una escala tipo Likert de cuatro alternativas. Los factores se relacionan con la manifestación de Disconformidad, expresión de Enfado, la Interacción con personas del Género Opuesto, la expresión de Opiniones, la Asertividad y la realización de Peticiones.

Tras solicitar y obtener las pertinentes autorizaciones en la Dirección Provincial de Educación, se habló con el equipo directivo de los centros que voluntariamente participaron

en esta experiencia. Una vez hecho este paso inicial, se redactaron los documentos para recoger por escrito el consentimiento de los padres de los menores que constituirían la muestra (la gran mayoría de los participantes). En cada uno de los diferentes institutos, se pasaron los cuestionarios. Se respetó escrupulosamente la confidencialidad, contestando al cuestionario los alumnos que quisieron hacerlo de manera voluntaria. Todos los cuestionarios fueron pasados por el investigador, una persona con dominio en el ámbito de la psicología, la educación y la psicométrica, en presencia del profesor de cada aula. Antes de contestar a los cuestionarios, se explicó el modo en el que debían contestar al mismo, haciendo un ejemplo inicial para asegurar el entendimiento por parte de la muestra (lógicamente no contabilizado en el cuestionario). Después de esto, los alumnos contestaron por sí mismos. Se intentó reducir al máximo la influencia de elementos externos que pudieran dificultar la concentración del alumnado, dentro de cada una de las clases correspondientes, configurando un entorno tranquilo y libre de distracciones en función de sus posibilidades. Finalmente, antes de la entrega, se aseguró que ninguno de los participantes dejara ítems sin contestar. La duración de la prueba fue de unos 45 minutos (incluyendo las cuestiones relativas a las HHSS).

Una vez obtenidos los datos y construida la base, se llevó a cabo el pertinente análisis estadístico, empleando para ello el Statistical Package for Social Sciences (SPSS 20, 2011). Se comenzó por el análisis de la consistencia interna del cuestionario. Para evaluar la fiabilidad se emplearon la prueba α de Cronbach junto con la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. La fiabilidad se comprobó tanto para el cuestionario, como para cada uno de los factores (5) obtenidos. Posteriormente se aplicaron cálculos para comprobar la validez factorial, empleando un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), por medio del análisis de varianza de componentes principales con rotación varimax. Para asegurar la validez del modelo jerárquico propuesto, se aplicaron cálculos correlacionales entre el cuestionario (IE) y cada uno de los factores del mismo. Del mismo modo, se emplearon estos cálculos para comprobar la relación entre la IE y las Habilidades Sociales, intentando justificar la pertinencia de incluirlas como integrantes de la primera (algo hecho desde el punto de vista teórico). Para finalizar, se comprobó la existencia de diferencias estadísticamente significativas empleando la prueba ANOVA, con pruebas post hoc, considerando las variables sociodemográficas como independientes, así como las puntuaciones totales y factoriales tanto de la Inteligencia Emocional como de las Habilidades Sociales.

Resultados

Se comienza con los resultados que hacen referencia a la consistencia interna del instrumento. La fiabilidad de la medida de la Inteligencia Emocional, a través del cuestionario elaborado, en su versión inicial, se evaluó, en primer caso a través de la prueba α de Cronbach. Así, la consistencia interna del cuestionario (IE) fue de .840. Para el primer factor, Conocimiento de sí mismos su valor fue de .706. La del segundo factor, Empatía fue de .716. El tercer factor, que hace referencia a la Motivación se obtuvo .649. Para el factor Autoconcepto fue de .621 y para el factor final, Autocontrol emocional fue más bajo, ya que se obtuvo sólo .572. En un segundo análisis se procedió a realizar la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Este coeficiente fue de .807 para el cuestionario, incluyendo todos los ítems. Para los factores fue de .697, .703, .635, .599 y .578 respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Por otro lado, para las cuestiones relativas a las Habilidades Sociales, la consistencia interna viene especificada por un α de Cronbach de .794 y un .670 en el coeficiente de Spearman-Brown. Los valores de la primera prueba (α de Cronbach) quedan recogidos en la tabla 2.

Tabla 2.

Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
Inteligencia Emocional	α de Cronbach	.840
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Conocimiento de sí mismos	α de Cronbach	.706
Empatía	α de Cronbach	.716
Motivación	α de Cronbach	.649
Autoconcepto	α de Cronbach	.621
Autocontrol	α de Cronbach	.572
CONSISTENCIA INTERNA HABILIDADES SOCIALES		
Habilidades Sociales	α de Cronbach	.794

En el apartado relacionado con la varianza factorial se emplearon diferentes Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC). En este sentido, los factores obtenidos fueron 5. El primero de los cinco factores, relacionado con el Conocimiento de uno mismo queda constituido por 9 ítems y que representan el 11.277% de la varianza explicada. Dentro de este factor destacan los ítems en los que se indica al sujeto que imagine una serie de situaciones y a continuación se le indica cuánto de cada emoción indicada (miedo, alegría, sorpresa, vergüenza,...) sentiría en ese momento. El segundo de los factores está conformado por 18 ítems (representan el 8.938% de la varianza explicada). Este hace referencia a la capacidad del sujeto para la identificación de emociones en otras personas (Empatía), dentro de la que aparecen ítems que piden al sujeto que se fije en una serie de imágenes (figura 1) y a continuación se le indica que marque una de una lista de emociones vinculadas a cada una de esas imágenes. El tercer factor, que se vinculó a la Motivación incluye 11 ítems, que representan el 6.491% de la varianza explicada. En los ítems que forman parte de este factor aparecen cuestiones del tipo "¿Qué estado de ánimo es mejor cuando estamos preparando una fiesta de cumpleaños?". A continuación el participante responde a través de una casilla en una escala, tipo Likert, en relación con emociones concretas. El cuarto factor, vinculado a la identificación de emociones en uno mismo (Autoconcepto) representa el 5.389% de la varianza explicada. Integran 9 ítems en los que las cuestiones más importantes, dentro de este factor, piden al sujeto que indique que emoción sentiría si fuera el protagonista de cada una de las historias que se le plantean, dándole un conjunto de 4 emociones entre las que elegir para que las marque en una casilla. Finalmente, el quinto y último factor, hace referencia al Autocontrol emocional o capacidad del sujeto para expresar sus emociones en su justa medida y controlarlas de manera precisa. Son 12 los ítems que lo conforman y representan el 3.006% de la varianza explicada. "José estaba muy triste. Había perdido su equipo de fútbol. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que se sintiera mejor?". Esta es una de las cuestiones que el alumno debe responder dentro de este factor. A continuación se le indican un conjunto de situaciones para que, en una escala tipo Likert, indique cuánto podría ayudar cada situación con respecto a lo indicado en la pregunta. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 35.101%. Con respecto a las cuestiones relacionadas con las Habilidades Sociales, se encontraron seis categorías (factores). El primero de estos seis factores (el factor 1 con una varianza explicada de 14.578%) está integrado por 8 ítems y relacionado con la expresión de Disconformidad. El segundo factor (el factor 2 refleja una varianza explicada del 5.141%) queda conformado por 9 ítems,

relacionados con la expresión de Enfado ante determinadas situaciones. El factor 3, que integra 4 cuestiones relativas a la Interacción con personas del Género Opuesto, en diferentes circunstancias representa el 4.956% de la varianza explicada. El factor 4, relativo a la expresión de Opiniones está constituido por 5 ítems, que refieren el 4.791% de la varianza explicada. El factor 5 (varianza explicada de 3.917%) está conformado por 4 cuestiones relativas a la Asertividad. El último factor (6) se relaciona con la realización de Peticiones, con sólo 2 ítems y dando una varianza explicada de 3.792%. Esto da una varianza explicada total del 37.174%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 3.

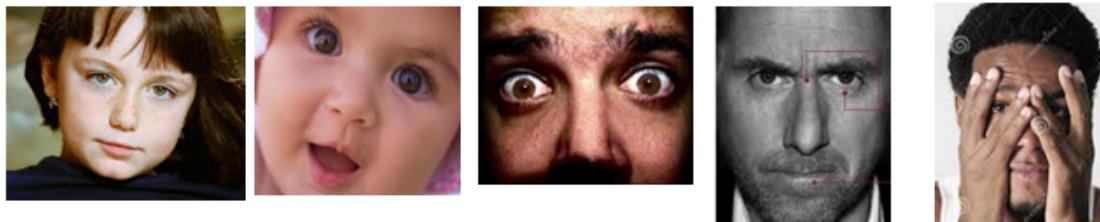


Figura 1. Imágenes de la sección D del cuestionario

Tabla 3.

Varianza e ítems de la agrupación por factores de los cuestionarios utilizados

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO IE				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
IE	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMOS	9	11.277%	59 ítems
	EMPATÍA	18	8.938%	35.101% en
	MOTIVACIÓN	11	6.491%	la varianza
	AUTOCONCEPTO	9	5.389%	total
	AUTOCONTROL	12	3.006%	explicada
VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO HHSS				
HHSS	DISCONFORMIDAD	8	14.578%	32 ítems
	ENFADO	9	5.141%	37.174% en
	INTERACC. GÉNERO OPUESTO	4	4.956%	la varianza
	OPINIONES	5	4.791%	total
	ASERTIVIDAD	4	3.917%	explicada
	PETICIONES	2	3.792%	

De la misma manera que hace el MSCEIT, el cuestionario elaborado pretende medir un área unitaria, la Inteligencia Emocional, que a su vez se subdivide en una serie de habilidades específicas. Para que el planteamiento jerárquico propuesto sea válido, es necesario que las diferentes puntuaciones correlacionen positivamente entre sí. La correlación fue

significativa al nivel $p=.01$, tal y como era de esperar. Las correlaciones más bajas se dan entre la Inteligencia Emocional y el factor Autocontrol (.592). Fuera de ellas, los resultados se mueven entre el máximo (.770), encontrado en el factor Empatía y el mínimo (.670) obtenido entre la Inteligencia Emocional y la Motivación. Para la correlación entre la Inteligencia Emocional y los dos factores que quedan (Conocimiento de sí mismos y Autoconcepto) el valor es idéntico (.698). Por otro lado, los mismos resultados comentados para la Inteligencia Emocional y todos los factores se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. En todos los casos el nivel de significación es de al menos $p=.01$. Los niveles son más bajos que los reflejado para los totales (algo esperado), moviéndose entre los más altos (.509) encontrados en las correlaciones entre Conocimiento de sí mismos y Empatía y los más bajos (.248) encontrados entre la Motivación y el Conocimiento de sí mismos.

Tabla 4.

Correlaciones factores IE

	IE	Conoci.	Empa	Motiv.	Acepto	Aucontr
Inteligencia Emocional	1					
Conocimiento de sí mismos	.698	1				
Empatía	.789	.509	1			
Motivación	.670	.248	.313	1		
Autoconcepto	.698	.440	.488	.327	1	
Autocontrol	.592	.389	.260	.310	.273	1

La correlación es significante al nivel 0.01.

Exactamente lo mismo que lo comentado para la Inteligencia Emocional, se ha realizado con la adaptación realizada de la EHS. En este caso, también aparece un área unitaria (Habilidades Sociales) dividida en un conjunto de capacidades más concretas. Las correlaciones encontradas entre las Habilidades Sociales totales y los factores que la conformaban fueron de nuevo significativas al nivel $p=.01$. En todos los casos, desde aquellos en los que se obtiene una puntuación más alta (.791 se encontró entre las Habilidades Sociales y la expresión de Enfado), hasta aquellos en los que los resultados son más bajos (.291 fue el resultado de la correlación entre las Habilidades Sociales y la realización de Peticiones) se cumple lo comentado. Resultados similares se obtienen entre los diferentes factores que conforman las Habilidades Sociales. En esta ocasión existen dos interacciones que no resultaron estadísticamente significativas, encontrada entre la realización de Peticiones y la Disconformidad (.058) y la primera y la Interacción con el Género Opuesto (.068). Aparecen también correlaciones que cumplen el nivel de $p=.01$, moviéndose entre los niveles más bajos (.197) encontrados en las correlaciones entre la Asertividad y la Interacción con personas del Género Opuesto y los más altos (.504) encontrados entre la manifestación de Enfado y la Disconformidad.

Finalmente se comentan las correlaciones existentes entre las puntuaciones de Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales así como cada uno de sus factores. En esta ocasión, las

diferencias vuelven a ser significativas al nivel $p=.01$ para las correlaciones entre la Inteligencia Emocional y los factores manifestación de Enfado (.120) y Asertividad (.123). También resultaron significativas y positivas (aunque al nivel $p=.05$) para las intercorrelaciones entre las Habilidades Sociales y la Inteligencia Emocional (.080). El resto de correlaciones no fueron estadísticamente significativas. Todos los resultados comentados aparecen resumidos en la tabla 5.

Tabla 5.

Correlaciones factores HHSS

	IE	HHSS	Disc	Enfa.	I.G.O.	Opini.	Aserti.	Peticio
Inteligencia Emocional	1							
Habilidades Sociales	.080**	1						
Disconformidad	.013	.767*	1					
Enfado	.120*	.791*	.504*	1				
Interacción Género O.	.008	.606*	.354*	.318*	1			
Opiniones	-.011	.672*	.349*	.402*	.402*	1		
Asertividad	.123*	.527*	.252*	.295*	.197*	.296*	1	
Peticiones	.011	.294*	.058	.121*	.068	.236*	.211*	1

*La correlación es significante al nivel 0.01.

**La correlación es significativa al nivel 0.05.

Para finalizar el apartado de resultados, se comentan los de la prueba ANOVA, con la intención de comprobar la existencia de diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas. En este sentido, se comentan diferencias significativas considerando la Edad del alumnado como variable factor. De esta manera, las diferencias fueron significativas tanto en la IE total ($p=.000$) y en todos los factores (Conocimiento de sí mismos $-p=.000$, Empatía $-p=.000$, Motivación $-p=.000$, Autoconcepto $-p=.000$ y Autocontrol $-p=.000$). En todos los casos en los que fueron significativos la Inteligencia Emocional y todos los factores aumentan con la Edad, siendo superiores entre los alumnos mayores. No resultaron significativas en el caso de las Habilidades Sociales ($p=.339$) ni en ninguno de los factores (Disconformidad $-p=.196$, expresión de Enfado $-p=.384$, Interacción con el Género opuesto $-p=.145$, Opiniones $-p=.201$, Asertividad $-p=.331$ y realización de Peticiones $-p=.550$). La Edad, por tanto, no influye en las Habilidades Sociales durante este periodo evolutivo.

Considerando el Género, tal y como demuestran los resultados de la prueba ANOVA, se observan diferencias significativas en la Inteligencia Emocional Total ($p=.025$), así como en los factores Conocimiento de sí mismos ($p=.001$) y Empatía ($p=.004$). En todos los casos en los que se encontraron diferencias significativas son las chicas las que obtienen resultados superiores. En Habilidades Sociales Totales ($p=.000$), expresión de Enfado ($p=.027$), Asertividad ($p=.006$), Disconformidad ($p=.000$) e Interacción con el Género opuesto ($p=.000$) las diferencias fueron estadísticamente significativas. En esta ocasión son los

varones los que alcanzan puntuaciones más altas. El factor “realización de Peticiones” fue el único en el que no fueron significativas.

Teniendo en cuenta el grupo cultural, se reflejan diferencias estadísticamente significativas en los elementos relacionados con la Inteligencia Emocional. Así en los totales ($p=.000$) y en todos los factores (Conocimiento de sí mismos - $p=.001$ -, la Empatía - $p=.021$ -, la Motivación - $p=.004$ -, el Autoconcepto - $p=.000$ - y el Autocontrol - $p=.002$ -), son los musulmanes los que registran resultados más bajos. Las diferencias no son significativas para las Habilidades Sociales ($p=.999$), ni ninguno de los factores, salvo la manifestación de Opiniones ($p=.002$), único factor en el que se encontraron diferencias significativas, siendo los musulmanes los que reflejan resultados superiores.

Las diferencias fueron significativas en los niveles de Inteligencia Emocional total ($p=.000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=.000$), la Empatía ($p=.006$), la Motivación ($p=.000$), el Autoconcepto ($p=.000$) y el Autocontrol ($p=.000$). De manera general, el nivel alto se asocia con mayores habilidades emocionales. No fueron significativas para las Habilidades Sociales Totales ($p=.686$) ni ninguno de los factores.

Discusión y conclusiones

Partimos en el presente estudio con la idea de hacer una primera validación inicial de un instrumento para evaluar la Inteligencia Emocional, con la idea de medir esta habilidad en una población adolescente, basándonos en las características del MSCEIT (Mayer et al., 2009). Los niveles de consistencia interna del instrumento fueron altos para la Inteligencia Emocional ($\alpha=.840$; coeficiente de Spearman-Brown=.807) y aceptables para cada uno de los factores (α desde .716 hasta .572; coeficiente de Spearman-Brown desde .703 hasta .599). Respecto a la dimensionalidad del instrumento, se obtuvieron cinco factores (Conocimiento de sí mismos, Empatía, Motivación, Autoconcepto y Autocontrol) que consideran capacidades similares a las del cuestionario de referencia. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 35.10% quedando el cuestionario integrado por un total de 59 ítems. Estos resultados, unidos a los referentes a las correlaciones (significativos al nivel $p=.01$ en todos los casos) que se dan entre la Inteligencia Emocional y cada uno de los factores, de la misma manera que los obtenidos para las intercorrelaciones entre factores, apoyan el concepto jerárquico propuesto que parte de la existencia de un área unitaria (Inteligencia Emocional) y una dimensionalidad múltiple (habilidades específicas). La validez convergente del instrumento esperaba obtener y obtuvo correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las dimensiones del instrumento. Se encontraron diferencias significativas por Edad, tanto en los totales como en cada uno de los factores. Parece claro que las diferencias encontradas son fruto del desarrollo emocional que caracteriza el proceso evolutivo de los adolescentes, algo ya mencionado en Billings et al., (2014), Brouzos, Misailidi y Hadjimatheou (2014) y Pulido y Herrera (2015). Se encontraron diferencias significativas en función del Género tanto en los niveles totales como en dos de los factores (Conocimiento de sí mismos y Empatía), teniendo las chicas resultados más altos (Cejudo, 2016). Las diferencias con respecto a la Cultura fueron significativas en los totales y todas las categorías, actuando todas en una misma dirección: en todos los casos los cristianos obtienen mejores resultados. Diferencias en las habilidades emocionales entre dos grupos culturales también se encontraron en Pulido y Herrera (2015), donde se señalan las dificultades para la integración socio educativa y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández, Rodríguez y Moral, 2011) como importantes justificantes de estas diferencias. De esta manera, la cultura de origen influiría en las relaciones afectivas y en la constitución de competencias emocionales

(Gutiérrez & Expósito, 2015). A esto se une la diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos y las importantes diferencias en la lengua materna (Roa, 2006 y Pulido y Herrera, 2015) entre ambas etnias, contribuyen a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono. Esto se ve reforzado también por las diferencias encontradas por Estatus, variable íntimamente relacionada con la Cultura.

En segundo lugar, también se hizo una primera validación de un instrumento para evaluar las Habilidades Sociales, empleando como referencia la EHS (Gismero, 2000). La fiabilidad encontrada fue elevada en los totales ($\alpha=.794$; coeficiente de Spearman-Brown=.670). Las dimensiones encontradas fueron seis (Disconformidad, expresión de Enfado, Interacción con personas de Género Opuesto, expresión de Opiniones, Asertividad y realización de Peticiones). Esto da una varianza explicada total del 37.174%, quedando la escala integrada por 32 reactivos. Existen correlaciones significativas entre las Habilidades Sociales y las dimensiones que la conformaban, del mismo modo que entre dichas dimensiones (excepto entre la realización de Peticione y la Disconformidad y la Interacción con personas del Género Opuesto). Se encontraron diferencias significativas por Género (más los varones) y Cultura (aunque este último sólo en un factor).

Las correlaciones resultaron positivas y estadísticamente significativas entre los totales de Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales. Lo mismo se obtuvo en el caso de las correlaciones entre la Inteligencia Emocional y los factores Enfado y Asertividad. Para el resto de factores no se encontraron diferencias significativas, obteniéndose, en algunos casos, valores negativos. A pesar de ello, empleando esta escala para evaluar las Habilidades Sociales, tienen cabida dentro del ámbito de la Inteligencia Emocional.

Finalmente indicar que, para ser la primera validación, los resultados iniciales nos permiten ser optimistas con respecto los elementos a corregir para depurar este instrumento de evaluación de las habilidades emocionales. Del mismo modo, puede ser un importante cuestionario a emplear dentro del ámbito psicológico, social y, sobre todo, educativo en una población adolescente, superando elementos como la complejidad para leer y entender los ítems en el cuestionario de referencia, destinado a una población adulta. No obstante es importante remarcar que el trabajo se encuentra en sus fases iniciales, presentando importantes limitaciones (fiabilidad a aumentar, varianza explicada por los factores a aumentar, eliminación y reformulación de ítems,...) lo que deja abierta futuras experiencias dentro de este campo.

Referencias

- Alfaro Mateu, V., Bastias Manresa, J. & Salinas Hernández, F.J. (2016). Relación entre inteligencia emocional y notas de las áreas instrumentales en un grupo de tercero de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 149–155. doi:10.6018/reifop.19.3.267301
- Billings, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J. y Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14–18.
- Brouzos, A., Misalidi, P. y Hadjimatheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83–99.

- Cejudo, J. (2016). Relationship between Emotional Intelligence and mental health in School Counselors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 131-154. doi.org/10.14204/ejrep.38.15025
- Codero, J. M. y Manchón, C. (2014). Factores explicativos del rendimiento en educación primaria: un análisis a partir de TIMSS 2011. *Estudios Sobre Educación*, 27, 9-35
- 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.
- Filella, G., Pérez, N., Agulló, M. J. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 26, 125-147.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575.
- Gismero E. (2000). *EHS, Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Gorostiaga, A. y Balluerka, N. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Gutiérrez, M. & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. doi:10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215
- Hernández, E., Rodríguez, F. J. y Moral, M. V. (2011). Adaptación escolar de la etnia gitana: relevancia de las variables psicosociales determinantes. *Apuntes de Psicología*, 29(1), 87-105.
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ª ed., pp. 357-359). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mestre, J. M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. & González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54. Recuperado de web: <http://www.aufop.com>
- Moreno-Murcia, J.A. & Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-181
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263.
- Roa, J. M. (2006). Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>
- SPSS Inc. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.