



UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Inteligencia Emocional, Rasgos de
Personalidad e Inteligencia
Psicométrica en Adolescentes

D^a. Jennifer Rose Mesa Jacobo

2015

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y
DE LA EDUCACIÓN

Tesis Doctoral:

Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia
Psicométrica en Adolescentes

Dirigida por:

Dra. Dña. María Dolores Prieto Sánchez

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación

Dra. Dña. Carmen Ferrándiz García

Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación

Presentada por:

Jennifer Rose Mesa Jacobo

Murcia, 2015

“Y tiempo para todos los trabajos y los días de las manos
que elevan y dejan caer una pregunta en tu plato;
tiempo para ti y tiempo para mí,
y tiempo aún para cien indecisiones,
y para cien visiones y revisiones,
antes de la toma de un pan tostado y un té.”

The Love Song of J. Alfred Prufrock ~T. S. Eliot

AGRADECIMIENTOS

Cuando pienso en quiénes han contribuido a que llegara a este momento, me vienen a la mente una cantidad de rostros y recuerdos cargados de emociones.

A la Dra. Carmen Ferrándiz le doy las gracias por los aportes invaluable a este estudio. Gracias por tu paciencia y ayuda con la estadística. Gracias por la confianza depositada en mí, por encender en mí el amor a la investigación y por las oportunidades que has brindado para crecer como profesional. Desde la primera clase que tome contigo en el Máster de Psicología de la Educación sentí tu pasión por la enseñanza y tu interés por los estudiantes. Fuiste mi primera y única opción al momento de elegir tutora, y estos años no han hecho más que confirmar lo afortunada que soy de tenerte como amiga y mentora. Tu fe en mí y el ánimo que siempre me has brindado hizo que tuviera más confianza en mí misma y tu extraordinaria forma de ser hacía que las tutorías (aun las que tenían que ver con estadística, que me agobiaban de una manera increíble) fueran espacios de placer en donde surgían nuevas ideas y reflexiones.

A la Dra. María Dolores Prieto, le debo de agradecer todo el apoyo brindado y sus comentarios en el desarrollo de la presente tesis, así como las alegres charlas compartidas. Gracias por permitirme conocerla como persona y por brindarme su apoyo y amistad. Gracias por sus buenos consejos, por compartir sus conocimientos y su tiempo para ayudarme en este proyecto tan importante. Desde el primer contacto me acogió con cariño y generosidad. Su interés, atención y calidad humana me ha marcado profundamente y siempre estaré agradecida por ello.

A la Dra. Rosario Bermejo García, gracias por compartir conmigo su gran experiencia. Su disposición y generosidad han sido constantes y sus aportaciones y reflexiones están reflejadas en este trabajo.

A mi madre le doy las gracias por tener esa tozudez que me llevo a salir de casa, a vencer el miedo al fracaso y reconocer que necesitaba un reto y un cambio de para sentirme viva de nuevo. Gracias por no dejar que aceptara el statu quo y obligarme, literalmente, a buscar mi propio camino, mi propia felicidad, mi nicho. Gracias por darme un gran ejemplo de superación y de fuerza de voluntad. Te has caído emocionalmente y, con mucha elegancia, te has vuelto a levantar mejor y más fuerte que nunca. Gracias por estar siempre pendiente, por nunca dar por sentado que estaba bien. Gracias porque, en esos días en que la nostalgia y la soledad se apoderaban de mí, no dejabas que me regodeara en la tristeza y me hacías reír con una de tus locuras. No concibo un momento en que sienta que no te necesite mami, eres mi roca.

A mi papi querido, gracias por hacerme sentir que puedo conseguir lo que sea, por hacerme sentir fuerte, inteligente y querida. Eres mi ejemplo de humildad, responsabilidad y perseverancia. Gracias por la confianza que siempre has cifrado en mí y en mis habilidades, gracias por animarme siempre a que diera lo mejor y enseñarme con tu ejemplo los frutos que da el trabajo duro. Nunca olvidare como fuiste conmigo de biblioteca en biblioteca, teniendo mil compromisos propios, y te sentaste a buscar información conmigo. ¡Don Mesa sentado en una biblioteca tomando apuntes! Cada vez que veo tus anotaciones me llega una sonrisa al rostro y recuerdo que nunca has estado demasiado ocupado para mí, y no tengo palabras para expresar como eso me hace sentir.

Gracias a los dos por demostrarme que el amor de los padres a los hijos es incondicional. Gracias por inculcarme valores y principios bíblicos y morales y esforzarse para que hoy pudiera llegar a ser quien soy y estar donde estoy. Aun si tuviera la oportunidad de llenar todo un libro, no tendría espacio ni tiempo suficiente para agradecer todo lo que han hecho por mí. Sin su apoyo y aliento esta tesis nunca habría sido escrita. Espero que estén ambos orgullosos de mí, y este trabajo se lo dedico a ustedes.

A mis hermanos, Eliezer y Carolina, por estar siempre a mi lado, por estar dispuestos a ayudarme cuando ha sido necesario y hacerme reír con sus locuras. Gracias

por animarme con sus mensajitos de texto, las grabaciones de voz y con esas llamadas en la madrugada solo para ver “en que estaba”. Gracias por compartir mi sentido de humor, por apoyarme mientras trabajaba por conseguir esta meta y por compartir conmigo esos momentos que me he perdido por estar tan lejos. Estos años lejos de ustedes han sido muy duros, les extraño a cada momento. Saber que están ahí para mí, su cariño y comprensión ha hecho este camino más llevadero y esta tarea más fácil

A Isabel, gracias por compartir conmigo experiencias y consejos, por el gran interés y apoyo emocional brindado. Me has motivado y animado en los momentos difíciles y has disfrutado de mis éxitos como si fueran tuyos. Gracias por esas risas tontas y por ser un paño de lágrimas, por el “a como yo puedo” y el “o sea, no te puedo explicar”. Gracias por aceptar mi oscuridad y recordarme que tengo personas verdaderamente valiosas en mi vida (incluyendo a Javi y Emma) y que el tiempo y la distancia no son suficientes para acabar con la verdadera amistad.

A mis compañeras de risas y lamentos Rosa María y Lenny, gracias por ser mis cómplices y compañeras de aventuras, por todos los momentos agradables que hemos pasado juntas. Su amistad ha contribuido a aligerar el peso de saber que estamos tan lejos de casa. Y a mis amigas Grethel, Marita, Arleen y Yolanda, que aunque no han brindado apoyo técnico, han mostrado siempre interés por este trabajo y me han brindado una amistad que espero dure mucho tiempo.

A Laura, siempre serás PMS y la única persona a la que le permito llamarme Sunshine. Gracias por el cariño genuino que me brindas a mí y a todos a tu alrededor. La vida y las circunstancias nos han llevado en dos caminos distintos, pero el vínculo que nos une sigue intacto. Doy gracias a Dios porque a pesar de la distancia hemos mantenido nuestra amistad y espero que sea así por mucho, mucho tiempo.

Siento un profundo aprecio y enorme agradecimiento a mis padres españoles, Miguel y Maricarmen Obispo. Gracias por su amor, atención e interés, por hacerme sentir segura, querida y apoyada. Jehová los puso en el sitio adecuado en el momento preciso para mí. Me han hecho parte de su familia, aliviando la pena de estar lejos de casa, y eso es algo que nunca podre agradecer lo suficiente.

Gracias a Lidya y Wynees por invitarme a su hogar, por recordarme que también hay que divertirse y estar ahí para esos momentos en que me sentía agobiada. He encontrado una verdadera amiga en ti, Lidya, y doy gracias a Jehová por ello. Y gracias al resto de mi familia española (Mariola y José, Raquel y Trino, Laura y Cone, Ana y Enma), que con su cariño, amabilidad y atención han contribuido a que en ningún momento me sintiera sola.

A mi tía Betania, por estar siempre apoyándome y animándome para que pueda cumplir mis ilusiones y sueños. A mi tía Candita y tío Sánchez, por ser unos apoyadores de primera, por darnos tanto amor y atención y por ser como unos padres para mi mami y como abuelos para mis hermanos y yo. Gracias a todos por ese cariño tan grande.

Me gustaría también extender mi agradecimiento al Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana por la beca de estudios concedida para el período 2011-2014. Sin ese apoyo no habría sido posible alcanzar esta meta y estaré siempre agradecida por su soporte y colaboración.

Agradezco también la colaboración desinteresada de los centros educativos y de todos los alumnos y alumnas integrantes de la muestra, cuya participación fue de máxima importancia para esta investigación.

El camino que condujo a finalizar el presente trabajo de investigación está plagado de personas que aprecio: hermanos de congregación, estudiantes de inglés que se convierten en amigos, compañeros de trabajo, y más. Probablemente no estén todos los que son y que mis palabras no representen fielmente lo que siento. Solo puedo dar las gracias a Jehová por darme la oportunidad de emprender esta aventura y poner en mi camino a todos los que me han acompañado y que han compartido conmigo momentos inolvidables.

Muchas gracias a todos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACION TEÓRICA

Capítulo 1. Inteligencia Emocional	26
1. Emoción	27
1.1. ¿Cómo se define la emoción?	28
1.2. Zeitgeist de la emoción	30
1.3. Funciones de las emociones	38
2. Inteligencia	41
2.1. La inteligencia humana: definiciones expertas	41
2.2. Desarrollo de la teoría	44
3. Desarrollo del concepto inteligencia emocional	54
3.1. Orígenes de la inteligencia emocional: la IE desde sus inicios hasta nuestros días	55
3.2. Modelos de estudio de inteligencia emocional	57
3.2.1. Modelos de habilidad	58
3.2.2. Modelos mixtos	62
4. Conclusión	67
Capítulo 2. Modelo de autoeficacia emocional de Petrides: la personalidad como componente de la inteligencia emocional	70
1. Personalidad	72
1.1. Rasgos de personalidad	73
1.2. Taxonomías de la personalidad	74
1.2.1. Los tres grandes: la teoría pen de Eysenck	75
1.2.2. La teoría analítico-factorial de R.B Cattell (16fp de Cattell)	79
1.2.3. Big Five: las cinco grandes dimensiones de personalidad	83
2. La inteligencia emocional y su relación con la personalidad	87
2.1. Inteligencia emocional de rasgo: modelo de autoeficacia emocional de Petrides	89
2.2. Diferencias entre IE de rasgo y de capacidad	91
2.3. Inteligencia emocional de rasgo y personalidad	95
2.4. Instrumentos de evaluación para la IE de rasgo	97

2.5. Personalidad, IE de rasgo y su validez como constructo	99
2.6. Relación entre IE de rasgo y otros factores	103
3. Conclusión	108

Capítulo 3. Rendimiento académico: su relación con el CI, la IE y la personalidad 110

1. Rendimiento académico	112
1.1. CI y rendimiento académico	116
1.2. Rendimiento académico y personalidad	119
2. Rendimiento académico e inteligencia emocional	124
2.1. Estudios que muestran una relación positiva y/o predictiva entre IE y rendimiento académico	126
2.2. Estudios que no confirman una relación entre rendimiento y la IE	129
3. Conclusión	131

Capítulo 4. La inteligencia emocional y personalidad en distintas nacionalidades 134

1. Cultura	135
1.1. Las personas como seres culturales	138
1.2. España como cultura individualista	144
1.3. República Dominicana como cultura colectivista	147
2. Cultura y personalidad	149
3. Cultura e inteligencia	153
4. Emoción, inteligencia emocional y cultura	155
5. Estudios sobre inteligencia emocional, rendimiento académico y personalidad realizados en la República Dominicana	160
6. Conclusión	172

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

1. Metodología y diseño de la investigación 178

1.1. Objetivos específicos	178
----------------------------	-----

1.2. Método	179
1.2.1. Participantes	179
1.2.2. Instrumentos de evaluación	180
1.3. Procedimiento	184
1.4. Diseño y análisis de datos	185
2. Análisis de los resultados para la muestra general	186
2.1. Análisis descriptivos para toda la muestra	186
2.2. Análisis de fiabilidad de los instrumentos utilizados en la investigación	190
2.3. Análisis de correlación	191
2.4. Análisis estructura factorial del TEIQue-AFF y del BFQ-NA	193
2.5. Análisis diferencial	202
2.5.1. Diferencias de sexo en la muestra total	202
2.5.2. Diferencias en curso para la muestra total	206
2.6. Comparaciones entre alumnos de la República Dominicana y alumnos de España	213
2.6.1. Análisis de varianza multivariado: IE de rasgo autopercibida, nacionalidad y sexo	218
2.6.2. Análisis de varianza multivariado: personalidad, nacionalidad y sexo	220
3. Análisis de resultados para la muestra de República Dominicana	223
3.1. Análisis de fiabilidad de los instrumentos utilizados en la investigación	223
3.2. Análisis descriptivos IE y personalidad en la muestra de alumnos de la República Dominicana según sexo y diferencias de medias	224
3.3. Descriptivos rendimiento académico y CI para la muestra de República Dominicana	230
3.4. Descriptivos rendimiento académico y CI para la muestra de República Dominicana según sexo y análisis de diferencia de medias	231
3.5. Análisis de correlación entre las variables del estudio para la muestra de alumnos de la República Dominicana	235
3.6. Diferencias en rendimiento, inteligencia, personalidad e inteligencia emocional de rasgo según el curso académico para la muestra de República Dominicana	238

3.6.1. Diferencias en IE de rasgo según curso en la muestra dominicana	238
3.6.2. Diferencias en personalidad según curso en la muestra dominicana	242
3.6.3. Diferencias en CI según curso en la muestra dominicana	245
3.6.4. Diferencias en rendimiento académico según curso en la muestra dominicana	247
3.6.5. Validez predictiva de la inteligencia emocional, CI y la personalidad sobre el rendimiento académico	249
4. Discusión de resultados	250
5. Aportes y conclusiones generales	272
6. Implicaciones educativas del estudios	274
7. Limitaciones y futuras líneas de investigación	277
PARTE TERCERA: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	284

INTRODUCCIÓN

¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a las diferentes contingencias de la vida? ¿Por qué algunos niños con un alto cociente intelectual fracasan en la escuela, mientras que otros con menos capacidad intelectual tienen mejor rendimiento académico? ¿En qué radica que algunas personas con un bajo cociente intelectual sean capaces de relacionarse con otros de manera eficaz? El concepto inteligencia emocional (IE) nace para responder estas y otras cuestiones.

La IE fue presentada en sus inicios como una forma de inteligencia capaz de afectar el éxito en la vida de las personas en mayor medida que las habilidades intelectuales o cognitivas. Con esto la capacidad intelectual, en un sentido, comenzó a ser relegada para así dar más importancia a factores relacionados con el ámbito emotivo, como el poder empatizar con los demás para conseguir óptimas relaciones sociales o conocer los propios sentimientos y utilizarlos de manera efectiva.

Los primeros trabajos que se encaminaron a examinar el constructo de IE se centraron en el desarrollo teórico de modelos y en la creación de instrumentos de evaluación rigurosos. A partir de los noventa, el tema sufrió una explosión de popularidad y en los últimos años, y a través de la investigación, se ha tratado de mejorar la conceptualización y la validez científica del constructo, a menudo debatiendo en qué medida la IE se superpone con los factores de personalidad o si debe ser conceptualizada y evaluada exclusivamente como un conjunto de habilidades. Además, se ha incrementado el interés por analizar la relación existente entre la IE y otros aspectos como la inteligencia general, el éxito académico o el ajuste emocional de los estudiantes.

El interés en estudiar la IE en la población adolescente ha aumentado particularmente en las últimas décadas debido a la evidencia mostrada por algunos estudios sobre la influencia que esta puede tener con respecto a variables tales como

el rendimiento académico, la interacción social, el consumo de sustancias tóxicas, el absentismo y conductas disruptivas o la adaptación social y académica.

En este trabajo nos centraremos en el estudio de la autoeficacia emocional, un modelo que considera que aunque las emociones son comunes a todos los seres humanos, los individuos difieren notablemente en el grado en que perciben, procesan y utilizan la información cargada de afecto, según sus habilidades intrapersonales (por ejemplo, la gestión de las emociones propias) o interpersonales (la gestión de las emociones de los demás) (Petrides y Furnham, 2003). El concepto de "inteligencia emocional rasgo" (IE rasgo) proporciona un marco científico a esta idea. Además de esto, consideramos oportuno analizar los constructos de personalidad, rendimiento académico e inteligencia en una muestra de estudiantes de la República Dominicana. Dado que se ha demostrado que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar, y quisimos comprobar si esto se replicaba en una población poco estudiada en este sentido.

La cultura a la que pertenece un individuo determina sus valores y normas. En consecuencia, las normas sociales de cada cultura también determinan el significado de las emociones y qué tipo de emociones se pueden mostrar abiertamente, por lo que el comportamiento y la percepción emocional puede variar bastante entre culturas (Matsumoto, 1989). Considerando este planteamiento, nos pusimos la meta de realizar un estudio comparativo entre una muestra de alumnos de España, pertenecientes a la Ciudad de Murcia y una muestra de alumnos de la República Dominicana, pertenecientes a la ciudad de San Pedro de Macorís. La importancia de una investigación de este tipo se hace evidente si ésta ayuda a las personas a entender sus interacciones interculturales y si ayuda a los investigadores a identificar qué factores de la cultura son beneficiosos o perjudiciales para el bienestar emocional de los individuos, o en este caso, de los jóvenes en edad escolar.

Según Kurt Lewin (citado en Vansteenkiste y Sheldon, 2006), no hay nada más práctico que una buena teoría, pues cuando ésta se enuncia correctamente proporciona una mayor simplicidad y claridad al estudio que se va a llevar a cabo. Una buena teoría no sólo resume e incorpora el conocimiento existente, sino que es heurística pues da paso a que se originen y desarrollen nuevas observaciones y nuevos métodos. Por esto hemos intentado ensamblar una consistente parte teórica, compuesta por cuatro capítulos. El primer capítulo, trata los orígenes y fundamentación teórica del concepto de IE. Comenzando con el concepto de emoción, un repaso de su historia y cómo el concepto ha cambiado de acuerdo al clima intelectual, cultural o incluso filosófico de los tiempos, los modelos en los que los investigadores han dividido el constructo y las funciones que estas cumplen en el ser humano. Luego repasamos el constructo inteligencia: cómo se identifica la inteligencia, el desarrollo de la teoría y los principales precursores de la conceptualización y medición de la misma, junto con los modelos que se han propuesto, y cómo el constructo ha evolucionado hasta llegar a formarse una teoría que admite varios tipos de inteligencia, dentro de los que se encuentran la inteligencia intra e interpersonal. Lo que nos lleva a la siguiente parte de este capítulo, el desarrollo del concepto de IE. En éste apartado veremos quienes fueron los pioneros en el estudio y la medición de la inteligencia que reconocieron la necesidad de ir más allá de los planteamientos puramente cognitivos basados en la capacidad e incluir otros tipos de habilidades, las emocionales. Expondremos cómo surgen los modelos de estudio de IE, los de habilidad y modelos mixtos, cuáles son sus fundamentos y los investigadores que los proponen.

En el segundo capítulo se aborda el modelo de autoeficacia emocional de Petrides. Aquí, profundizaremos en la perspectiva que considera la IE como parte de la estructura de la personalidad más que una inteligencia pura y en los principales estudios que apoyan esta teoría, además de su relación con otros aspectos de la personalidad. Comenzamos analizando qué es la personalidad, los rasgos que la componen y las principales taxonomías por las cuales se estudia, hasta abordar a la relación que tiene la IE con la personalidad y analizar cómo los términos utilizados

en el planteamiento de la IE la aproximan de manera inevitable a los factores que definen la personalidad. También analizamos con detalle la Teoría de Autoeficacia Emocional de K.V Petrides (Petrides y Furnham, 2001), conocida como la teoría de Inteligencia Emocional de rasgo (en adelante IE de rasgo), una teoría que surge al considerar necesario ampliar la concepción sobre los modelos de IE y mostrar las diferencias entre considerar la IE como un rasgo o como una capacidad de procesamiento de la información. La distinción entre estas dos concepciones también se delimita en el procedimiento de medirlas y operativizarlas, por lo que analizaremos la medición de la IE como rasgo frente a la concepción como capacidad, sus respectivos instrumentos de evaluación y profundizaremos en los estudios que dan validez a la perspectiva de IE de rasgo.

En el tercer capítulo, acometemos el estudio del rendimiento académico (en adelante RA) y su relación con la inteligencia general, la IE y la personalidad. El éxito académico ejerce una gran influencia sobre los estudiantes, afectando sus esfuerzos, sus metas y proyectos personales, además de ser una fuente de recompensas y satisfacción para el alumno. A su vez, el RA es uno de los indicadores más importantes del aprendizaje y la comprensión en el sistema educativo. El rendimiento también es un constructo en el que no sólo se contemplan dimensiones personales de los alumnos, como las aptitudes y la motivación, sino también otras variables del contexto como los aspectos docentes, la relación profesor-alumno, el entorno familiar, las características de personalidad, emociones y la inteligencia general. Por esto dedicamos este capítulo al estudio de trabajos que han analizado la relación entre rendimiento y Cociente Intelectual (CI) o inteligencia general, entre rendimiento y personalidad y entre rendimiento e IE. En cuanto a este último constructo, existe una división entre aquellos que han encontrado una relación positiva entre ambos, y los que no. Precisamente prestamos atención a estas diferencias y los estudios que la soportan o validan.

Por último, en el cuarto capítulo de la parte teórica analizaremos la IE y personalidad pero desde la perspectiva de nacionalidad y culturas distintas. Toda sociedad tiene sus propios estilos, sus propias costumbres, normas sociales,

conductas y valores que ayudan a moldear a las personas que le pertenecen y que las diferencian de otras sociedades. La influencia de la cultura sobre las personas hace llamativo analizar cómo esta puede afectar a factores como la IE y la personalidad, específicamente, si se manifiestan de forma distinta en dos poblaciones que comparten un idioma, pero tienen costumbres diferentes. Por esto, parte de nuestro estudio implica comparaciones entre los niveles de IE de rasgo y personalidad entre adolescentes de la República Dominicana y España. Abordaremos las características que identifican a la cultura de cada país y analizaremos trabajos que han profundizado en el estudio de las diferencias entre culturas individualistas y culturas colectivistas. Por último, presentaremos estudios que se han llevado a cabo en la República Dominicana, para tener una idea del estado de la investigación sobre IE, personalidad y RA en este país y tener un marco de referencia a partir del cual comparar los resultados de nuestro estudio empírico.

La segunda parte de nuestra investigación recoge dicho estudio empírico, que tiene como objetivo general analizar la concepción del modelo de autoeficacia y su relación con la personalidad por medio del “Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Adolescent Full Form” (TEIQue-AFF; Petrides, Sangareau, Furnham, y Frederickson, 2006) y el “Big Five Questionnaire” de personalidad para niños y adolescentes (BFQ-NA; Del Barrio, Carrasco, y Holgado, 2006a) en una muestra de alumnos adolescentes pertenecientes a distintos centros de España y de la República Dominicana. Además, con la muestra dominicana, se analizarán los antes mencionados constructos así como su relación con el CI, y su posible contribución al RA. En esta parte se presentan los objetivos de la investigación así como los instrumentos utilizados, se describe el procedimiento seguido en la realización del trabajo, el análisis de datos llevado a cabo, se presentan los resultados encontrados y se exponen las conclusiones derivadas de los mismos, además de las posibles implicaciones educativas y futuras líneas de investigación. Por último, la tercera parte presenta las referencias bibliográficas utilizadas en el desarrollo de nuestra investigación.

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

INTELIGENCIA EMOCIONAL

“La inteligencia emocional no es lo contrario a la inteligencia,
no es el triunfo del corazón sobre la mente –
es esa intersección única entre ambos.”

~David Caruso

El término Inteligencia Emocional (en adelante IE) ha pasado de ser estudiado únicamente en el ámbito científico, a ser utilizado en distintos ámbitos de la vida. Por ejemplo, psicólogos, orientadores escolares y profesores se basan en ella para intentar que los alumnos alcancen su máximo potencial académico; las pruebas de IE se han convertido en un aliado durante el proceso de selección de empleados en las empresas; incluso dentro del entorno familiar, los padres que desean que sus hijos crezcan para ser personas emocionalmente estables y felices recurren a libros y otros materiales que ayuden a fomentar la IE en sus hijos. Este es uno de los constructos científicos que más popularidad ha adquirido en los últimos años, apareciendo originalmente como una alternativa a la visión de la inteligencia general y estableciéndose como una habilidad que va más allá de los aspectos intelectuales.

La creencia en la efectividad de una buena IE tiene sus cimientos sobre componentes conceptuales y teóricos que no son de reciente aparición y que, para su comprensión, es importante examinar. Por esta razón, en este capítulo se presentarán los constructos emoción e inteligencia desde sus bases teóricas, para así poder visualizar los fundamentos que dieron lugar a la IE y su desarrollo hasta nuestros días.

Por una parte están las emociones, las cuales son fundamentales pues son mecanismos adaptativos que orientan nuestras acciones de manera eficaz, transmiten

conocimiento sobre el ambiente y las personas que nos rodean y pueden potenciar el pensamiento y la toma de decisiones. Por otra parte está la inteligencia, entendida como la capacidad de relacionar conocimientos previos para resolver las diferentes situaciones que nos plantea la vida.

Repasaremos, también, teorías que hacen referencia a capacidades típicamente relacionadas con la inteligencia (capacidades verbales, numéricas, perceptivas, memorísticas, etc.), que ignoraban los aspectos afectivos-emocionales. También abordaremos las conclusiones a las que llegaron autores como Thorndike (1920a), que propuso el término de inteligencia social y la definió como la habilidad de la persona de comprender y dirigir a los individuos y de emplear las relaciones humanas de forma adecuada y eficaz, además de las teorías de Sternberg (1985a) y Gardner (1998), que incluyeron elementos propios de la emocionalidad en sus teorías, como la capacidad de adaptarse al contexto, o las habilidades inter e intrapersonales.

En cuanto al constructo de IE en sí mismo, analizaremos su desarrollo de acuerdo a los modelos teóricos existentes: el modelo de habilidad diseñado por Salovey y Mayer (1990) y, reformulado por Mayer, Salovey, y Caruso (1999a), que se centra en el estudio de las habilidades para procesar la información afectiva; y los modelos mixtos, que relacionan las capacidades mentales y emocionales con la personalidad y entre los cuales abordaremos el modelo de competencia socio-emocional de Bar-On (1997a) y el modelo de Autoeficacia Emocional de Petrides y Furnham (2003), que servirá como base para nuestro estudio empírico.

1. EMOCIÓN

La alegría, la tristeza, la sorpresa, el enfado o el miedo son conceptos que todos reconocemos, de manera general, como *emociones*. En términos científicos la emoción es un constructo, algo que da nombre a un grupo de procesos relacionados entre sí y facilita el que podamos hablar sobre ellos. Desde su concepción se ha

intentado abordar el constructo desde distintas perspectivas, concentrándose cada línea de estudio en alguna de las variables que la componen y siendo estudiada mediante procedimientos metodológicos alternativos. A medida que cada autor centraba sus investigaciones en alguna variable, se planteaba una definición de emoción que la separaba de las ideas de otro investigador interesado en algún otro componente, lo que a su vez supuso la realización de más estudios e investigación (Palmero, Guerrero, Gómez, y Carpi, 2006). Por ejemplo, los autores interesados en los aspectos cognitivos dan más importancia a las evaluaciones y valoraciones para definir la emoción y se centran en la capacidad de procesar información emocional a partir de la percepción, la experiencia y las características subjetivas; los autores centrados en los aspectos conductuales analizan las manifestaciones faciales, las características expresivas y motoras de las conductas emocionales, documentando cuidadosamente los distintos movimientos musculares que caracterizan cada emoción; o en el ámbito psicológico, cómo las teorías de la emoción se enmarcan en los mecanismos de adaptación general (e.g. los psicólogos del desarrollo delimitan los cambios emocionales que se producen a lo largo de la vida de un individuo, así como el papel que juegan las emociones en el apego y el temperamento). El enfoque que se dé, reflejara siempre las predilecciones metodológicas y teóricas del investigador. Entonces, ¿Cómo llegar a una interpretación general del constructo? ¿Cómo la definiríamos?

1.1. ¿Cómo se define la emoción?

Una buena definición es útil pues ayuda a diferenciar el constructo ‘emoción’ de otros fenómenos relacionados. Sería fácil confundir el afecto, sentimiento o estado de ánimo con la emoción, pues estos son comúnmente utilizados como sinónimos. La diferencia estriba en que, por un lado, mientras las emociones son provocadas por ciertos estímulos y tienen objetos intencionales específicos, los estados de ánimo tienen una causa menos específica y pueden estar presentes por períodos más largos de tiempo. Por otro, el afecto implica el conocimiento del valor y la experiencia consciente que se tiene sobre distintas situaciones, lo que conlleva

la inclinación del ánimo hacia algo o alguien y los sentimientos son respuestas emocionales consistentes, hacia objetos o individuos, que pueden durar toda la vida e incluso pasar de una generación a otra (Campos, Keltner, y Tapias, 2004).

Palmero, en relación a las definiciones de la emoción, cita a Lyons al decir que "las definiciones de la emoción no son más que modelos funcionales expresados en palabras... y es difícil concebir cómo alguien podría llegar muy lejos sin intentar formularlas" (citado en Palmero et al., 2006, p. 1). Las ideas de Palmero nos podrían ser útiles para formar nuestro propio criterio y para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuáles son algunas de las definiciones de emoción, a nuestro entender, más relevantes?

Podemos empezar repasando la lista de 92 definiciones sobre las emociones planteadas por Kleinginna y Kleinginna en 1981. Estos recopilaron información a partir de diccionarios de Psicología, textos sobre Emoción, Motivación, Psicología Fisiológica, Introducción a la Psicología y artículos publicados hasta ese momento. Su conclusión, que aparentemente abarca cada ámbito estudiado de lo que es la emoción, fue la siguiente: "La emoción es un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales/hormonales, que pueden (a) dar lugar a experiencias afectivas como los sentimientos de excitación, placer/desagrado, (b) generar procesos cognitivos emocionalmente relevantes como la percepción, las valoraciones, o procesos de etiquetado, (c) activar ajustes fisiológicos generalizados ante ciertas situaciones o condiciones, y (d) dar lugar a un comportamiento que es a menudo, pero no siempre, expresivo, dirigido a un objetivo, y adaptativo" (Kleinginna y Kleinginna, 1981, p. 355). Esta es una definición bastante completa, que toma en cuenta los procesos biológicos, cognitivos y fisiológicos que influyen en nuestro comportamiento generando a una conducta frecuentemente expresiva y cuya finalidad es la adaptación.

Por su parte Izard considera que la "emoción consta de circuitos neuronales, sistemas de respuesta, y un estado/proceso de sentimiento que motiva y organiza la cognición y la acción. La emoción también proporciona información a la persona

que lo experimenta, y puede incluir evaluaciones de antecedentes cognitivos y de la cognición en curso, incluyendo una interpretación de su estado emocional, expresiones o señales sociales y comunicativas, puede motivar un comportamiento de evitación o acercamiento, ejercer control/regulación de las respuestas...” (Izard, 2010, p. 367). Esta perspectiva resalta el aspecto cognitivo de la emoción, la información que brinda y cómo esta información, al ser interpretada, motiva el comportamiento adecuado a partir de las situaciones que se puedan presentar. En definitiva, la emoción es multifacética y multidimensional, por lo que encontramos distintas maneras de explicar y conceptualizar el fenómeno. Podríamos resumir diciendo que es un estado afectivo de gran intensidad que se presenta ante un estímulo o una experiencia subjetiva y que lleva un grado de procesamiento cognitivo o de valoración e interpretación. Estas interpretaciones dan lugar a cambios fisiológicos, patrones expresivos y de comunicación como respuesta ante retos físicos, sociales u oportunidades de la vida (Campos et. al, 2004; Fernández-Abascal, Jiménez, y Martín, 2003).

1.2. Zeitgeist de la emoción

Al realizar un estudio de la historia de la emoción, observamos que la manera en que se entienden las emociones ha cambiado de acuerdo al clima intelectual, cultural o incluso filosófico de los tiempos. Desde la filosofía griega hasta nuestros días, el entendimiento acerca de la emoción se ha presentado como la manifestación de las distintas escuelas, orientaciones y planteamientos vigentes del momento y las definiciones aceptadas sobre la emoción en determinada época han reflejado la tendencia dominante del momento. Solo entre 1900 y 1960 se publicaron más de 100 trabajos sobre emoción lo que muestra el interés constante que existía sobre el constructo (Gendron y Barret, 2009). Contemplando la cantidad de trabajos que se han realizado, tanto desde el ámbito filosófico como el científico y psicológico, Gendron y Barret separan las teorías de la emoción y sus respectivos investigadores en 3 modelos:

a) *Modelo básico de la emoción*

Los "años dorados" de la investigación de la emoción están marcados por Darwin y su publicación *La Expresión de las Emociones en el Hombre y en los Animales* (1872), en la que establecía que las emociones son estados mentales que causan expresiones corporales estereotípicas además de sugerir que las emociones eran universales a través de las culturas y través de las especies. Esta obra de Darwin ha sido en gran medida la inspiración de lo que conocemos como el enfoque básico de la emoción, un modelo que establece que ciertos tipos de emoción biológicamente privilegiados se activan automáticamente ante objetos y eventos en el mundo (Ekman, 2003). Las teorías de emoción básica coinciden en un grupo de emociones que incluyen la felicidad, tristeza, miedo, ira, vergüenza y asco, mientras que otros incluyen el desprecio, interés, sorpresa, y la culpa (Ekman, 1992a; Izard, 1977). Esta teoría considera que todas las instancias de emoción que llevan el mismo nombre, muestran el mismo patrón de comportamiento, activación corporal, firma fisiológica, expresiones faciales, y función biosocial, lo que hace que se pueda reconocer fácilmente la emoción (Ekman, 1993; Izard y Ackerman, 2000; Levenson, 1992).

Darwin sirvió de inspiración para el enfoque básico de la emoción, y muchos de los supuestos centrales del modelo tomaron forma a través de interpretaciones teóricas posteriores, tales como las de John Dewey y Floyd Allport, y fueron más claramente articuladas por aquellos que escribieron varias décadas más tarde, tales como John Watson y William McDougall. En la figura 1.1 se muestran los investigadores que participaron en el desarrollo de esta teoría. Los autores están colocados en orden cronológico, según las fechas de sus contribuciones al modelo básico de emoción.

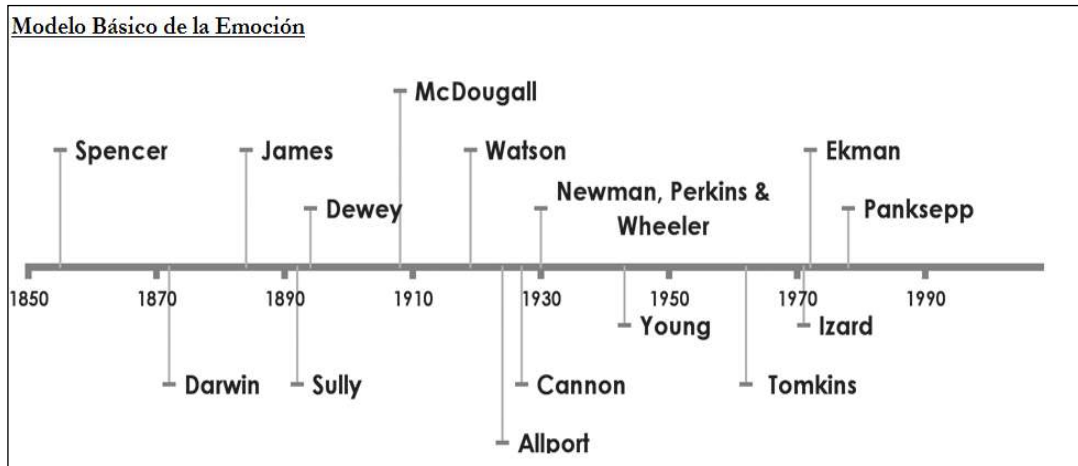


Figura 1.1. Principales investigadores del modelo básico de la emoción (Cuadro tomado de Gendron y Barret, 2009).

Entre los precursores de este modelo esta Izard (1991), quien establece que cualquier emoción es considerada básica cuando: tiene una expresión o configuración facial específica; posee sentimientos específicos y distintivos; deriva de procesos biológicos evolutivos; y manifiesta propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas. Izard considera que las respuestas emocionales rara vez son uniformes y trata de explicar la variabilidad en la respuesta emocional al postular la existencia de normas culturales que influyen en la expresión de las emociones o en las habilidades cognitivas procesadas después del hecho (Izard, Ackerman, Schoff, y Fine, 2000).

Otros autores que estudiaron las emociones básicas fueron Frijda (1988) y Plutchik (1980). Estos consideraban que las emociones:

- Ocurren debido a un cambio en el ambiente.
- Se presentan rápidamente.
- Varían en intensidad.
- Motivan ciertos comportamientos.
- Desaparecen rápidamente.
- Causan cambios en la atención y el pensamiento.
- Causan cambios fisiológicos.
- Surgen de manera automática.
- Tienen una experiencia subjetiva.

Por lo que se entiende que el término "Básico", cuando se utiliza para describir las emociones, comprende dos características principales: que las emociones son discretas, pero se pueden distinguir fundamentalmente una de la otra, y que las emociones han evolucionado debido a la necesidad del ser humano a adaptarse a su entorno. Cada emoción nos lleva en una dirección que, a lo largo de nuestra evolución, soluciona de mejor manera circunstancias recurrentes, sean o no relevantes para la resolución de objetivos (Ekman y Cordaro, 2011).

b) Modelos de Valoración

Cada individuo evalúa, de manera continua, los acontecimientos a su alrededor de acuerdo a su importancia para sus objetivos generales o su bienestar personal; las teorías de valoración sostienen que las emociones surgen de estas evaluaciones detalladas de eventos vividos. El enfoque de valoración es en sí un enfoque cognitivo, pues las emociones se remontan a las evaluaciones de eventos (Roseman y Smith, 2001). Es la situación, no el estado interno del cuerpo, la que es objetivo del análisis y los cambios internos son el resultado de este análisis y el reflejo de su significado. La idea central es que los juicios particulares, la interpretación significativa de un objeto o situación por el individuo, es lo que provoca emociones. En la figura 1.2 se puede observar una línea del tiempo que refleja los principales autores del modelo de valoración emocional.

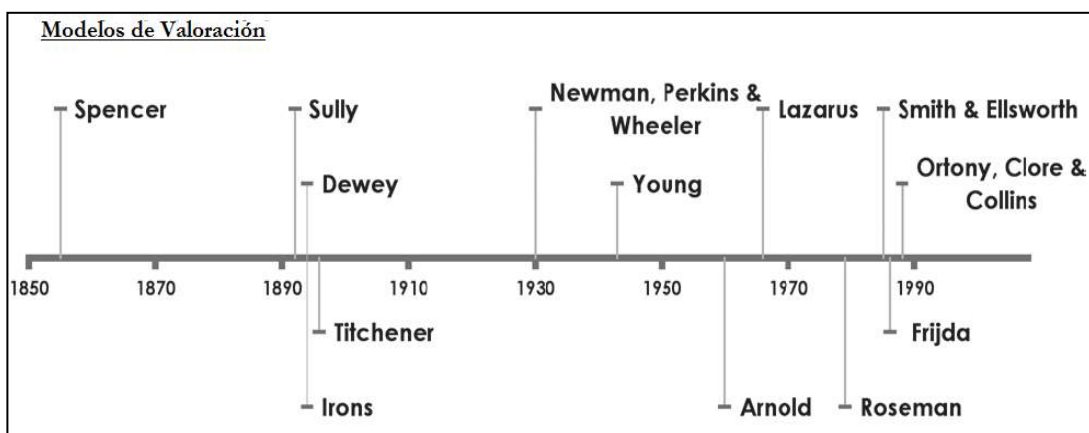


Figura 1.2. Principales investigadores del modelo de valoración emocional (Cuadro tomado de Gendron y Barret, 2009).

Los trabajos de estos investigadores determinaron que las valoraciones pueden producirse de manera consciente y deliberada, pero son principalmente automáticas e inconscientes. El medio puede cambiar rápidamente, por lo que para ser útiles las evaluaciones deben ser igual o más rápidas que estos cambios, lo que supone que las valoraciones sean automáticas y no necesiten estar disponibles para la percepción consciente aún bajo condiciones difíciles, como cuando hay poco tiempo, poca capacidad de atención o cuando no existe la intención de participar en el proceso (Frijda, 1993; Kappas, 2006; Scherer, 2000).

El proceso de evaluación de eventos también es continuo, de manera que cuando una emoción surge, el proceso de evaluación continúa buscando cambios en la situación. Esto se conoce como *reappraisal* o revaloración (Lazarus, 2001). La revaloración explica por qué una persona encolerizada no se queda enojada indefinidamente, sino que las emociones disminuyen, se amplifican, o transforman en otras emociones. Percibir una amenaza puede despertar ansiedad, pero la revalorización del evento puede revelar que la amenaza fue evitada, lo que reduce la ansiedad y da paso a la sensación de alivio (Lazarus, 1991).

En resumen, la teoría de la valoración argumenta que un proceso de valoración debe mediar entre un estímulo y una emoción para informar al organismo que el estímulo es capaz de provocar una reacción, propone qué estímulos provocan emociones y su proceso de evaluación es, a menudo, automático (Moors, 2010). Esta teoría parece tener el potencial de responder a algunas de las preguntas planteadas sobre las emociones. Por ejemplo, el que cada individuo presente patrones individuales de valoración podría explicar las diferencias en las reacciones emocionales ante un mismo evento y puede proporcionar una forma de conectar la situación en que estamos con nuestras reacciones emocionales.

c) Enfoque Construccionista Psicológico

Gendron y Barret también identifican una tercera perspectiva o enfoque psicológico de emoción que hace planteamientos y preguntas acerca de lo que son

las emociones y cómo funcionan, este es el enfoque construccionista psicológico. William James y Wilhelm Wundt (citados en Lindquist y Barrett, 2012) advirtieron que la idea de que la mente se divide en distintas categorías mentales que reflejan facultades modulares como las emociones (la ira, el asco, el miedo, la felicidad, la tristeza, etc.), cogniciones (la memoria, la atención, decisiones), y la percepción (las imágenes visuales, sonidos auditivos, etc.) debía ser abandonada como un marco científico y en su lugar argumentaron a favor de un enfoque 'construccionista', en el que los acontecimientos mentales son causados por un conjunto de operaciones o elementos comunes más básicos (Lindquist y Barrett, 2012).

La figura 1.3 muestra la línea de tiempo en la que autores como James, Wundt, Russel y Barret sembraron sus ideas sobre el enfoque construccionista de la emoción.

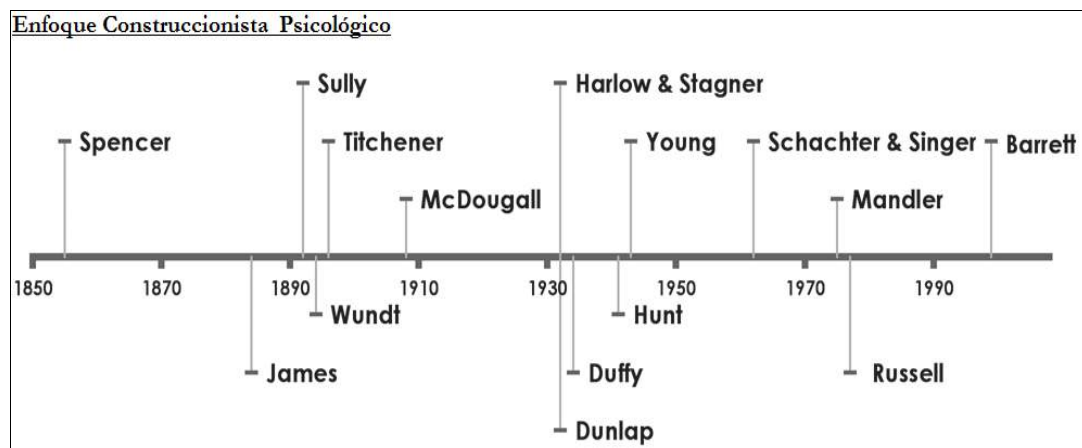


Figura 1.3. Principales investigadores del Enfoque Construccionista Psicológico (Tomado de Gendron y Barret, 2009).

Los enfoques construccionistas de estos autores están unidos por la suposición de que las emociones son compuestos psíquicos que se forman a partir de componentes psicológicos más básicos y que no son en sí mismos específicos de la emoción (Barrett, 2009). En lugar de asumir que la ira, el asco o el miedo son categorías de género natural, innatas y dadas por la estructura del cerebro y el cuerpo, se propone que las experiencias emocionales y las percepciones pueden ser

construidas a partir de un conjunto de operaciones: los sentimientos que se derivan de las sensaciones en el cuerpo o las representaciones de esas sensaciones interoceptivas (core affect) y las sensaciones del mundo (sensaciones exteroceptivas - exteroceptive sensations) que se hacen significativas utilizando experiencias pasadas (conocimiento conceptual – conceptual knowledge), e incluyendo el conocimiento de las categorías de emociones codificadas en el lenguaje.

Estos modelos se centran en la heterogeneidad de la respuesta emocional y tratan de explicar por qué distintas instancias de una palabra pueden no verse y sentirse de la misma manera, y pertenece a la misma categoría de emoción. Aquí las emociones no son estados mentales especiales, únicos en forma, función y causa en comparación con otros estados mentales tales como la cognición y la percepción, porque las emociones no son causadas por mecanismos dedicados a esta única función. En su lugar, todos los estados mentales emergen de un proceso de construcción permanente, modificado continuamente, que implica más componentes básicos no específicos a la emoción.

Una de las hipótesis clave que une a los enfoques construccionistas a la emoción es que las instancias de la emoción emergen interactuando con los procesos psicológicos; cada operación realiza una función psicológica de dominio general que no sólo contribuye a una variedad de emociones, sino también a la variedad de conocimientos y percepciones que las personas experimentan y las acciones que realizan. Dentro del terreno conceptual de este modelo es difícil distinguir entre la generación de la emoción y la regulación de las emociones. Esto es porque las emociones están en constante construcción y, desde este punto de vista, la división entre la generación de emoción y los procesos reguladores de la emoción parece ser arbitraria y provisional (Kober, Barrett, Joseph, Bliss-Moreau, Lindquist, y Wager, 2008).

Los modelos de construcción psicológica separan las emociones en categorías, cada categoría se asocia con una serie de resultados medibles y las emociones son

los productos emergentes de un conjunto de componentes psicológicos (Gross y Barrett, 2011). Un componente de este modelo psicológico es que funciona al recibir algún tipo de información del cuerpo. Este primer ingrediente ha sido descrito como sensaciones primas (James, 1884), excitación (Reisenzein, 1983) afecto (Barrett y Bliss-Moreau, 2009), o como estados de motivación necesarios para acercarse o evitar objetos en el ambiente (Cacioppo y Gardner, 1999; Lang, 2010). Un segundo componente es el proceso mediante el cual los estados sensoriales o afectivos internos se hacen significativos al relacionarse o ser causados por el entorno externo. Este análisis de significado puede ser producido por ideas, por referencias sociales, o por atribución. En otros modelos, estos ingredientes se combinan en etapas (Wilson-Mendenhall, Barrett, y Barsalou, 2013) o se combinan y limitan unos a otros, dándose forma entre sí para producir un producto final (Barrett, Ochsner, y Gross, 2007).

La evidencia recopilada de estudios relacionados con el cerebro y el comportamiento que se han realizado en los últimos años bajo el modelo construccionista resaltan la idea de que la cognición y emoción no son procesos distintos, sino que los procesos cognitivos (representaciones de experiencias anteriores o el lenguaje) son constitutivas de las experiencias emocionales (Lindquist, 2013; Lindquist y Barrett, 2008; Lindquist, Wager, Kober, Bliss-Moreau, y Barrett, 2012).

Estos tres modelos nos muestran que las emociones son procesos que se combinan en los seres humanos para producir reacciones flexibles ante el mundo que nos rodea. Son hechos reales que cumplen funciones y afectan la conducta social, las relaciones, la toma de decisiones, e incluso la salud. Trabajan como filtros que moldean nuestros deseos, complementan nuestras capacidades y van de la mano con nuestros pensamientos inmediatos. Veamos brevemente qué propósitos o funciones pueden cumplir las emociones.

1.3. Funciones de las emociones

Cuando nos enfrentamos a situaciones nuevas, problemas que resolver, o tenemos que crear nuevas ideas, la respuesta emocional ante cada una de estas situaciones pone en marcha nuestros recursos mentales. La primera "lectura" de una nueva situación siempre se centra en las emociones, sentimientos y actitudes (Goleman, 1995). Como tal, nuestras emociones están sentando las bases para el pensamiento que está por venir (Ritchhart, 1998). La experiencia emocional guía el procesamiento de información de manera funcional, lo que provoca recuerdos específicos y patrones de percepción y categorización. Incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal. Entonces, los diferentes componentes de la emoción están especializados en el servicio de funciones útiles concretas y permiten al sujeto ejecutar determinadas acciones de acuerdo a la situación en que se encuentre. Reeve (1994), resalta tres funciones principales de la emoción:

a) Función Adaptativa

De acuerdo a esta función, la emoción prepara al organismo para ejecutar una conducta de acuerdo a las condiciones ambientales, movilizand o la energía necesaria para la acción y acercando o alejando al individuo hacia un objetivo determinado. Plutchik (1980) destacó ocho funciones principales que surgen como reacción adaptativa a las diversas situaciones que se presenta en el medio. La relación entre la emoción y su función se refleja en la tabla que se expone a continuación (ver tabla 1.1):

El papel de las emociones como mecanismo adaptativo es importante, pues la emoción sirve para facilitar la conducta apropiada, lo cual le confiere un papel de extraordinaria relevancia en la adaptación.

Tabla 1.1

Funciones de las emociones (tomado de Plutchik, 1980)

Lenguaje subjetivo	Función
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Exploración

b) Función social

La función social de la emoción es, en parte, ayudarnos a navegar en las complicaciones de la vida social humana. La expresión de las emociones puede considerarse como una serie de estímulos discriminativos que facilitan la realización de las conductas apropiadas por parte de los demás (Fernández-Abascal et al., 2003). Por ejemplo, la felicidad favorece los vínculos sociales y relaciones interpersonales, mientras que la ira puede generar repuestas de evitación o de confrontación. Incluso la represión de las emociones sirve como función social, pues es posible que al restringir ciertas reacciones emocionales se evitara influir de manera negativa en las relaciones sociales o afectar la estructura y funcionamiento de un grupo. De igual manera, la expresión de las emociones puede inducir en los demás reacciones positivas como actos altruistas y conducta prosocial, mientras que la inhibición de otras puede producir malentendidos y reacciones indeseables que no se producirían en el caso de que los demás conocieran el estado emocional en el que se encontraba el sujeto que la emitía (Pennebaker, 1993).

c) *Función motivacional*

Finalmente, también cumpliría con una función motivacional, con la cual la emoción puede determinar la aparición de la conducta, dirigirla hacia una determinada meta y hacer que se ejecute con una cierta intensidad, es decir, energiza una determinada conducta para que esta se realice de manera más vigorosa. Se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad, que posee dos características principales: dirección e intensidad. Además, esta función no se limita a las reacciones inmediatas sino que también incluye las proyecciones futuras.

La emoción facilita la ejecución eficaz de la conducta necesaria en cada exigencia. Así, la cólera facilita las reacciones defensivas, la alegría la atracción interpersonal, la sorpresa la atención ante estímulos novedosos, etc. Además, *dirige* la conducta, en el sentido que facilita el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta, motivada en función de las características de la emoción. De acuerdo con Izard y Ackerman (2000), las emociones juegan un papel crítico en la energización de la conducta motivada, y en los procesos de percepción, razonamiento y acción motivadora.

En conclusión, entendemos que la emoción, a pesar de los distintos modelos y diferentes interpretaciones, es un mecanismo inherente que nos permite evaluar las situaciones y tomar decisiones sobre lo que es apropiado en una situación dada, nos permite saltar a la acción, aun cuando no hay tiempo para pensar y nos mueven a canalizar nuestras energías en una dirección particular afectando la manera en que nos comportamos. Podemos considerar las emociones como un mecanismo biológico, muy relevante en el proceso evolutivo de nuestra especie, que cumple la triple función de adaptación al medio, motivación de la conducta y regulación de la interacción social.

2. INTELIGENCIA

En el pasado, una persona inteligente destacaba por tener conocimientos prácticos, conocimiento sobre leyes, u oficios diversos de acuerdo a la sociedad en que se vivía. Con el desarrollo y modernización de las sociedades, la inteligencia quedo vinculada a las habilidades para aportar conocimientos relacionados al ámbito lingüístico o el lógico-matemático. Así, con el paso del tiempo, el concepto de inteligencia ha variado de acuerdo a los cambios sociales, científicos y culturales ocurridos, de manera que la evolución de las sociedades y la ampliación del campo de conocimiento han hecho que nuestro entendimiento de lo que es inteligencia adquiriera nuevos significados y matices.

Según Brody (2000), los “diferentes enfoques que apuntan a un mismo fin amplían nuestro conocimiento y nuestra comprensión” (p. 25), por lo que al repasar la evolución del concepto, y los enfoques teóricos que la desarrollan, podremos integrar las distintas perspectivas que se tienen de la misma, obtener una visión comprensiva y actualizada de lo que hoy se considera inteligencia humana y determinar a partir de qué momento surge el concepto principal de este estudio, la Inteligencia Emocional.

2.1 . La inteligencia humana: definiciones expertas

La inteligencia es uno de los constructos que ha despertado mayor interés entre los profesionales de la Psicología y desde el momento en que se reconoció que existían diferencias individuales en las personas, la Psicología científica ha intentado obtener una medida objetiva que las explique. Al igual que la emoción, cada científico enfoca su entendimiento de lo que es la inteligencia de acuerdo a su área de trabajo, incorporando modelos anteriores o simultáneos a la constitución de la Psicología como ciencia.

Para repasar las definiciones de Inteligencia existentes, podemos partir de la definición que quizás sea la más famosa e igualmente controvertida. Esta es la que propuso Boring en su artículo en *The New Republic* (1923), donde plantea que la inteligencia es simplemente lo que miden los test de inteligencia. Mas que querer sobre-simplificar el concepto, Boring quiso establecer un “punto de partida para una rigurosa discusión...hasta que un nuevo debate científico permita ampliarla” (p. 35). Y, efectivamente, con el tiempo los especialistas en el tema profundizaron sobre la definición del constructo. Una de las compilaciones más populares sobre definiciones de inteligencia fue la realizada por los editores del *Journal of Educational Psychology* en base a un simposio sobre inteligencia realizado en 1921. En esta publicación se recogen las siguientes definiciones, de distintos autores, sobre inteligencia (citado en Sternberg y Kaufman, 2011):

- Es la capacidad de llevar a cabo el pensamiento abstracto (L. M. Terman).
- Es la capacidad de aprendizaje o el haber aprendido a adaptarse al medio ambiente (S. S. Colvin).
- Es la capacidad de inhibir un ajuste instintivo, la capacidad de redefinir el ajuste instintivo inhibido ante una experiencia de tipo ensayo y error, y la capacidad de darse cuenta del ajuste instintivo en la conducta manifiesta para la ventaja de la persona en una situación social (L.L. Thurstone).
- Es la habilidad de aprender o sacar provecho de la experiencia (W. F. Dearborn).
- Es un conjunto de sensaciones, percepciones, asociaciones, memorias, imaginación, discriminación junto con el juicio y el razonamiento (N. E. Haggerty).

Estas definiciones tienen en común la capacidad de adaptación al medio ambiente y la habilidad de aprender y corregir su comportamiento para su beneficio. Más adelante, dirigidos por Sternberg y Detterman en 1986, otro grupo de expertos presentaron sus propias conclusiones en el libro *What is Intelligence?:*

Contemporary Viewpoints on its Nature and Definition. En este mismo libro Sternberg y Berg (1986) resaltan algunas de las definiciones más importantes (pp.155-162):

- Inteligencia es una cualidad del comportamiento adaptativo en la medida en que éste represente formas eficaces de ajuste a las demandas de un medio en constante cambio. Un comportamiento adaptativo que varía entre especies y según el contexto en el que vive cada organismo (A. Anastasi).
- Es un conjunto de aptitudes implicadas en el logro de metas racionalmente elegidas. Se distinguen dos tipos de inteligencia: a) capacidades como velocidad y energía mental y b) las disposiciones tales como la de ser autocrítico (J. Baron).
- Se considera la inteligencia como el producto final del desarrollo individual en el campo de la cognición psicológica, que distingue la inteligencia del funcionamiento motriz, afectivo y social. Esta inteligencia, como producto final, es adaptativa para un grupo cultural determinado en la medida en que permite a sus miembros funcionar de forma eficaz en un contexto ecológico dado (J. Berry).

El acuerdo general entre ambos simposios está en la naturaleza de la inteligencia y la mención de atributos como adaptación al medio, procesos mentales básicos y el pensamiento de orden superior (por ejemplo, el razonamiento, resolución de problemas, toma de decisiones). Algunos dieron una definición de inteligencia bastante restringida en cuanto a elementos biológicos o cognitivos, mientras que otros incluyeron un rango más amplio de elementos, incluyendo la motivación y la personalidad (Sternberg, 2000). Aunque un mayor énfasis fue dado en 1986 a la interacción entre el conocimiento y los procesos mentales y también al papel del contexto y la cultura.

A pesar de las convergencias y el avance conceptual alcanzado al contar con definiciones más elaboradas sobre lo que es o no la inteligencia, para esas fechas aún existía un desacuerdo para aceptar una definición única. En un esfuerzo por llegar a un acuerdo y corregir las ideas falsas populares 52 científicos, expertos en el

tema de la inteligencia y conceptos relacionados, publicaron en el Wall Street Journal una declaración afirmando algunos de los hallazgos principales en el campo y definiendo de manera global el constructo como una capacidad mental general que implica la capacidad de razonar, planificar, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia. No se considera simplemente como una habilidad académica limitada, o la capacidad de superar pruebas de inteligencia, más bien, refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender nuestro entorno (Wall Street Journal, citado en Gottfredson, 1997). Esta declaración remarcó la idea de que la inteligencia abarca más que una puntuación o CI y que cada persona es diferente en su habilidad de comprender ideas complejas, de adaptarse al ambiente, de razonar, superar obstáculos y utilizar sus conocimientos para alcanzar sus propios objetivos. Además, da a entender que aunque estas diferencias individuales pueden ser sustanciales, nunca son totalmente consistentes pues el rendimiento intelectual de una persona puede variar en diferentes ocasiones, en distintos dominios, y dependiendo de los criterios que se valoren (Neisser et al., 1996).

En el pasado y en el actual siglo se ha desarrollado gran cantidad de investigaciones sobre el constructo de inteligencia, partiendo cada una de ellas desde distintas concepciones y muchas con autores que han sido pioneros en sus áreas durante la parte final del siglo XIX (Benito, 1996). En el siguiente apartado vamos a plantear una visión panorámica de las principales fuentes teóricas existentes, sin profundizar demasiado, al no ser este el principal objetivo de nuestro estudio. Veremos de una forma un tanto general, las diversas interpretaciones al respecto.

2.2. Desarrollo de la teoría

Los ideales culturales, sociales, religiosos y personales de cada época han determinado lo que en cada momento se consideran las bases de una conducta inteligente. Al hacer un repaso histórico del constructo, podemos comprobar que conforme han ido evolucionando las concepciones de inteligencia, ha surgido la

necesidad de medirla y validarla, generándose así más investigaciones sobre la conceptualización. El interés está en encontrar cuál es la estructura de la inteligencia, sus relaciones, su medición y, en base a esas medidas y relaciones, poder describir diferencias individuales. Se pueden separar las distintas concepciones sobre la inteligencia en dos grupos de acuerdo a los factores que analiza: la perspectiva psicométrica y la perspectiva cognitiva.

A) Perspectiva psicométrica

La perspectiva psicométrica se ocupa del estudio de las diferencias individuales en las personas y las causas de estas diferencias. De esta concepción psicométrica se derivan tres de los principales conceptos relacionados con la inteligencia humana: CI, edad mental y factor G, también llamado inteligencia general.

Binet y Simón, diseñaron el primer test de inteligencia con el propósito de predecir el Rendimiento Académico (RA) de alumnos con riesgo de fracaso escolar. Para estos, la inteligencia suponía tener juicio, sentido práctico, iniciativa y facultad para adaptarse a las circunstancias cambiantes del ambiente, lo que supone tener habilidad de dirección, adaptación y sentido crítico (Binet y Simon, 1916). Luego, Stern (1912, citado en Mackintosh, 2011) propuso medir lo que él llamó el “Cociente de Inteligencia” (CI), que es la proporción entre la edad mental y la edad cronológica multiplicada por 100 ($CI = (Edad\ Mental/Edad\ Cronológica) \times 100$). Si la edad mental era superior a la cronológica, el índice era mayor a 100, y si la edad mental era menor que la cronológica, el índice era menor que 100, si se obtenía un índice igual a 100 la edad cronológica era igual a la mental. El CI sería mayor o menor en función de la diferencia en sentido positivo, entre la edad mental y la cronológica, estableciéndose de este modo, diferentes categorías que etiquetaban a las personas en determinados criterios de inteligencia.

A lo largo de los años las pruebas de inteligencia se extendieron por Estados Unidos y autores como Terman prepararon versiones que podían utilizarse con facilidad con un mayor grupo de personas. Terman (1921, citado en Mayer, Salovey,

Caruso, y Cherkasskiy, 2011) representó el modelo de habilidad mental sugiriendo que un individuo era inteligente en proporción a su capacidad para manejar el pensamiento abstracto y realizó una modificación de la escala de Binet y Simón, adaptándola y ampliándola de manera que pudiera utilizarse con la población adulta. La escala se llamó Standford-Binet, y se utilizó primero para reclutar personal física y mentalmente capacitado para combatir en el ejército durante la Guerra Mundial. Ya para mediados de los años veinte, las pruebas de inteligencia se aplicaban con frecuencia en las prácticas educativas tanto en Estados Unidos como en Europa Occidental.

Dentro de la perspectiva psicométrica se pueden distinguir los modelos monofactoriales, que defienden la existencia de un único factor que explicaría la inteligencia por sí misma. Entre los autores destacados en los modelos monofactoriales, encontramos a Galton (1869, citado en Mackintosh, 2011), influenciado por los trabajos de Darwin, se centra en la propiedad hereditaria de la inteligencia, asumiendo que ésta es capaz de distribuir a los sujetos a lo largo de lo que popularmente se conoce como curva de Gauss. Galton intentó estudiar de manera científica las diferencias individuales, y elaboró métodos estadísticos para clasificar a los seres humanos según sus habilidades físicas e intelectuales, lo que le permitió verificar la existencia de una relación entre la herencia y el ambiente.

También están los modelos plurifactoriales, que identifican varios factores independientes que intervienen según las características de la tarea a la que se enfrenta el sujeto. Esta concepción responde a la idea de múltiples componentes intelectuales, en mayor o menor medida independientes entre sí, constituyen el conjunto de la inteligencia y conlleva la determinación de perfiles específicos de aptitudes, en los cuales difieren los sujetos. Dentro de estos modelos plurifactoriales, es posible diferenciar dos tipos de teorías en función a la relevancia que presentan los diferentes factores que componen la inteligencia entre sí:

- Las teorías oligárquicas, que defienden la idea de que todos los factores resultan igualmente importantes en la definición de la inteligencia. Thurstone fue el

primero en resaltar la existencia de un conjunto de componentes básicos, esencialmente independientes entre ellos, pero cuyo efecto combinado equivale al rendimiento intelectual. Este desglosaba el factor G en 7 partes elementales que llamo *aptitudes mentales primarias* que son: el factor S o espacial, el factor N o numérico, el factor W o fluidez verbal, el factor V o comprensión verbal, el factor R o razonamiento abstracto, la velocidad perceptiva, y la memoria asociativa, las cuales están implicadas en los diferentes tipos de conductas inteligentes (Thurstone, 1938). También se puede destacar la estructura cúbica del intelecto de J. P. Guilford (1967), quien definió la inteligencia como un conjunto sistemático de aptitudes o funciones, que procesan información de distintas formas y con una estructuración tridimensional - E (estímulo), O (organismo), R (respuesta)- en el cual los procesos intelectuales se sitúan en el organismo y deben entenderse en términos de operaciones de transformación de la información recibida. Identificó ciento cincuenta aptitudes distintas que clasificó dependiendo de la combinación específica de tres factores: operación (proceso intelectual que el organismo realiza con la información que recibe), producto (todas las formas en que se puede expresar el individuo a partir de las informaciones procesadas por distintas operaciones) y contenido (tipos de información). Guilford consideraba que cada aptitud se podía clasificar de acuerdo a los 3 parámetros antes descritos, de forma que cada factor debía hallarse en una tarea que incluyese el uso de un determinado tipo de contenido, que implicase un tipo de operación y diera el producto que era exigido por la tarea.

- Las teorías jerárquicas se estructuran de acuerdo el peso que aportan sus factores a las capacidades cognitivas humanas. Estos planteamientos muestran una gran variabilidad, al menos en tres aspectos: la forma de análisis de los datos, la consideración del factor g como culminación de la jerarquía y la valoración de los diferentes factores de la estructura jerárquica. En la figura 1.4, observamos como las capacidades cognitivas pueden ser organizadas jerárquicamente en tres niveles o estratos. En el estrato I, hay habilidades cognitivas específicas tales como el razonamiento general secuencial, el desarrollo del lenguaje, la memoria asociativa,

las relaciones espaciales, la discriminación de los sonidos del habla, facilidad numérica, y el tiempo de reacción. En el segundo estrato, hay varias habilidades cognitivas tales como la inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria y aprendizaje, la percepción visual, y la percepción auditiva. Por último, en la parte superior de la jerarquía se sitúa la inteligencia general o factor g. G representa la mitad de la variabilidad de la inteligencia en la población general (Colom, 2004).

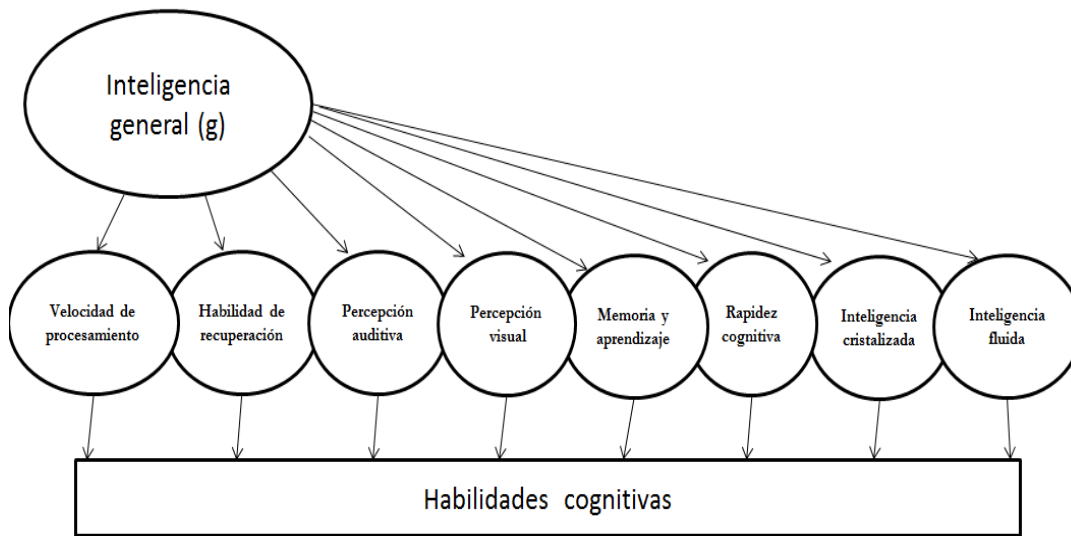


Figura 1.4 . Organización jerárquica de las habilidades cognitivas (tomado de Colom, 2004).

Entre los autores de las teorías jerárquicas destaca Spearman (1927), cuya teoría se basa en un modelo de dos factores: un factor general -g- presente en toda conducta y/o actuación inteligente, que según Spearman es el que mejor representa y define la estructura de la inteligencia y que, aunque varía libremente de un individuo a otro, permanece inalterable para un mismo individuo con respecto a las demás aptitudes correlacionadas.

El segundo es un conjunto de factores específicos que intervienen en mayor o menor medida según las características particulares de la tarea. Los factores S o específicos, son múltiples en cada individuo y no solo varían de un individuo a otro, sino que también pueden variar en un mismo sujeto y para distintas aptitudes

(Spearman, 1904). De alguna manera, G estaría implicado en toda actividad intelectual y, por consiguiente, aparecería en todos los ítems y en todos los tests intelectuales, aunque en una proporción variable.

B) La Perspectiva Cognitiva: Sternberg y Gardner

La perspectiva cognitiva se centra en la manera en que los individuos procesan la información, en los procesos cognitivos subyacentes a la conducta inteligente y en los procesos cognitivos implicados en la resolución de tareas. Como figura más representativa en este campo encontramos a R. J. Sternberg con su Teoría de la Inteligencia “Triárquica” que consta de tres partes o subteorías explicativas: la analítica o componencial, la sintética o experiencial y la práctica o contextual (Sternberg, 1985a):

- La inteligencia componencial o analítica: es la habilidad de la persona para aprender a hacer cosas nuevas, adquirir nueva información, asimilar el conocimiento explícito que se enseña, almacenar y recuperar la información y llevar a cabo tareas de forma rápida y efectiva. Esta se ocupa de los procesos internos elementales de la información que subyace al pensamiento inteligente, es decir se encarga de definir con precisión los componentes o mecanismos intelectuales que se utilizan en la resolución de problemas. Considera tres tipos de componentes generales: metacomponentes, componentes de desempeño y componentes de adquisición de conocimiento.

- Subteoría experiencial, o inteligencia sintética: es la capacidad de la persona para solucionar y actuar de forma creativa y perspicaz; permite resolver problemas nuevos de manera creativa. Se ocupa tanto de los aspectos externos de la inteligencia como de los internos; de cómo afecta la experiencia de una persona a su inteligencia y cómo la inteligencia afecta a los distintos tipos de experiencias.

- Subteoría contextual, o inteligencia práctica: entendida como la habilidad de la persona para emplear sus conocimientos prácticos y sentido común para adaptarse

al ambiente, llegando a reformar el entorno para aumentar sus posibilidades y minimizar sus dificultades.

El punto fuerte de la teoría de Sternberg reside en que explica, mediante la subteoría componencial, los componentes de bajo nivel como son los mecanismos básicos o los componentes de procesamiento subyacente en la inteligencia y que aborda, mediante la subteoría contextual, los componentes superiores relacionados con el juicio y la adaptación al “mundo real”. La teoría busca explicar cómo usan las personas los mecanismos internos para hacer un ajuste inteligente al mundo externo.

Dentro de la perspectiva cognitiva también señalamos a Howard Gardner (1983, 1998) quien argumentó que la inteligencia es multidimensional, no un factor único, y que para abarcar adecuadamente el ámbito de la cognición humana era necesario incluir una variedad de aptitudes universales y más amplias que las consideradas en la tradición psicométrica.

Gardner estimó que la tradicional definición de inteligencia basada en los resultados de pruebas psicométricas limitaba el entendimiento que se podía tener de la misma, pues trata una sola forma de RA y no la amplia gama de capacidades que puede tener un individuo. Es posible que una persona que no obtenga puntuaciones altas en una prueba de rendimiento, tenga otras capacidades o potencialidades que no queden reflejadas en este tipo de instrumentos (Gardner, 2003). Por esto, Gardner propuso una visión pluralista de la mente en la que incluye las distintas facetas de la cognición, los distintos estilos cognitivos y potencialidades del ser humano, una visión que no estaba limitada por los procesos de razonamiento o los conocimientos adquiridos.

A partir de los datos obtenidos en sus estudios Gardner planteó que una competencia intelectual humana debía dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas, permitiendo al individuo resolver los problemas o las dificultades a las que se enfrente, y que también debía dominar la habilidad de encontrar o crear problemas, estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevos conocimientos. Definió la inteligencia como “la capacidad de resolver

problemas... en un ámbito cultural o en una comunidad” y como “un potencial biopsicológico para procesar información, que se puede activar en un marco cultural, para resolver problemas o crear productos que tienen valor en una cultura” (Gardner, 1997, p.117). También propuso la existencia de varias inteligencias, relativamente independientes entre sí y asumiendo que la inteligencia es funcional y que se manifiesta de distintas maneras en distintos contextos. Las inteligencias propuestas fueron las siguientes: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal, y naturalista (Gardner, 1997, 2001). Para este autor, estas “inteligencias” son terminos que utiliza para organizar y describir las aptitudes de las personas y no referencias a algun producto que se encuentre en sus cabezas. Así, una inteligencia no se considera algo tangible, sino un potencial cuya presencia permite a una persona tener acceso a formas de pensamiento adecuadas para situaciones específicas (Kornhaber, Krechevsky, y Gardner, 1990). Se basa en el potencial y en las capacidades de las personas y en el hecho de que se puedan desarrollar en mayor o menor medida como consecuencia de las experiencias, factores culturales y la motivacion. Las inteligencias se definen de la siguiente manera:

- Inteligencia lingüística. Es la capacidad de procesar palabras, usar el lenguaje oral o escrito para expresar y/o construir estructuras de naturaleza simple o compleja. La utilizamos para manejar y estructurar los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje. Esta inteligencia está mayormente desarrollada en escritores, políticos, maestros y personas en los medios de comunicación.

- Inteligencia lógico-matemática. Facilita realizar cálculos numéricos y usar el razonamiento deductivo e inductivo para establecer generalizaciones. También hace posible cuantificar, considerar proposiciones, establecer y comprobar hipótesis y llevar a cabo operaciones aritméticas, algebraicas complejas. Científicos, contables, matemáticos, ingenieros, e informáticos son algunas de las personas que demuestran manejar bien los mecanismos implícitos en esta inteligencia.

- Inteligencia viso-espacial. Permite percibir las distintas dimensiones de un

objeto, trabajar con su ubicación en relación a la distancia y el volumen. Facilita a las personas percibir imágenes externas y reproducirlas a partir de nuevos parámetros, representar gráficamente una idea o concepto y establecer nexos temporales y espaciales entre secuencias y nociones. Las tareas que exigen utilizar este tipo de habilidades son propias de los fotógrafos, pintores, artistas, arquitectos, ingenieros, pilotos entre otros.

- Inteligencia kinestésica. Es la habilidad para controlar los movimientos del propio cuerpo y manejar o manipular objetos con destreza. Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, así como las capacidades autoperceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes (Armstrong, 1999).

- Inteligencia musical. Es la habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, así como para ser sensible al ritmo, al tono y al timbre. Es una habilidad predominante en músicos, cantantes, compositores, etc. Básicamente son las personas que tienen la capacidad de comprender e interpretar la música. Es una facultad universal y es una de las primeras inteligencias que se desarrollan (Gardner, 2001).

- Inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad para discernir y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones que rigen nuestros actos y los deseos de otras personas. Incluye la capacidad de liderazgo, aptitud de establecer relaciones, mantener amistades, solucionar conflictos y la capacidad para el análisis social. Los consejeros, líderes políticos y espirituales son ejemplos de personas que tienen desarrollada esta inteligencia. Según Gardner "se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque estén ocultas" (Gardner, 1993, p. 40).

- Inteligencia intrapersonal hace referencia al “conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerle un nombre y recurrir ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta...” (Gardner, 1993, p. 40). Esta inteligencia implica conocer los aspectos internos del yo, los sentimientos y el amplio rango de emociones, la autorreflexión y la intuición. Destacan en este tipo de inteligencia los psicólogos, filósofos, consejeros, etc.

- Inteligencia naturalista. Mediante ella las personas pueden manejar con maestría habilidades relacionadas con la observación, el planteamiento y la comprobación de hipótesis. Normalmente tienen un gran interés por el mundo y los fenómenos naturales, por lo que generalmente son biólogos, jardineros, ecologistas, etc.

Al identificar estas inteligencias se establece la idea de que muchas capacidades o habilidades que se consideran excepcionales no son producto exclusivo de la cognición, sino una variedad de inteligencias que actúan en combinación entre si y nos ayudan a entender cómo una persona puede adoptar diversos “roles” en la vida (Gardner, 1997). En definitiva, la teoría de las Inteligencias Múltiples supone una amplia perspectiva frente a los planteamientos únicos de la inteligencia que han dominado el pensamiento psicológico y educativo del pasado, destacando el importante valor social y adaptativo de la misma.

La inteligencia, como constructo y como capacidad, ha evolucionado de forma que ha dejado de ser dominio exclusivo de especialistas en psicometría y su estudio se ha ampliado a otras disciplinas. Esta evolución ha favorecido el enriquecimiento de su definición y ha potenciado una evaluación dinámica y contextualizada que contempla el desarrollo y evaluación de todas las capacidades y potencialidades del individuo.

En términos coloquiales podríamos decir que la inteligencia es la capacidad que tiene cada persona para aprender de las experiencias, de razonar adecuadamente y de hacer frente con efectividad a las demandas de la vida diaria. Y, como vimos en la teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner, esta capacidad incluye el dominio de habilidades intra e interpersonales que acercan el concepto de inteligencia más a lo personal o emocional. Estos dos tipos de inteligencia, Interpersonal e Intrapersonal, confluyen en la Inteligencia Emocional (IE), un constructo que nace de la necesidad de responder a la interrogante de por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a nuevas situaciones y que tienen más o menos éxito a las diferentes ámbitos de la vida, independientemente de sus niveles de inteligencia cognitiva (Ayala, 2012). Ahora bien, ¿Cómo podemos definir este constructo? ¿Cuáles son sus orígenes? ¿En qué se basa este planteamiento? ¿Quiénes fueron los precursores de la IE y cuáles son los principales representantes de la IE en nuestros días? En el siguiente apartado analizaremos estas y otras cuestiones.

3. DESARROLLO DEL CONCEPTO INTELIGENCIA EMOCIONAL

El desarrollo armónico de la vida social, académica o profesional de las personas no puede ser explicado sólo a partir de una concepción monolítica o factorial de la inteligencia. En realidad, muchos comportamientos y capacidades considerados excepcionales no son producto exclusivo de la cognición, sino que influyen otras dimensiones o componentes para el funcionamiento y adaptación de las personas en sociedad. Por años, el énfasis se mantuvo en el estudio de la cognición y en encontrar maneras de disminuir la influencia que la subjetividad y la emoción podían ejercer en la toma de decisiones y el comportamiento. Sin embargo, los pioneros en el estudio y la medición de la inteligencia reconocieron la necesidad de ir más allá de los planteamientos puramente cognitivos basados en la capacidad e incluir otros tipos de habilidades. Después de años de estudio, se llegó a la

conclusión que la inteligencia psicométrica era un factor que contribuía a asegurar parte del desempeño académico o profesional de un individuo, pero que no aseguraba ni garantizaba por sí sólo el logro de un desempeño exitoso en los demás ámbitos de la vida. De ahí que surgiera el concepto de inteligencia emocional (IE).

3.1. Orígenes de la inteligencia emocional: la IE desde sus inicios hasta nuestros días

Los orígenes de la IE los encontramos en 1920, en la figura de Edward Thorndike. Este autor identificó la Inteligencia Social y la definió como "la capacidad para comprender y dirigir a las personas [...] de actuar sabiamente en las relaciones humanas" (Thorndike 1920, p. 228). Robert Thorndike y Saul Stern (1937) revisaron los intentos de E. Thorndike de medir la inteligencia social identificando tres áreas relacionadas con esta: la primera engloba la actitud de los individuos hacia la sociedad y sus componentes, la segunda tenía que ver con el conocimiento social y la tercera estaba relacionada con el grado de ajuste social del individuo.

Al final concluyeron que "la inteligencia social es un conjunto de habilidades distintas o un conjunto de hábitos sociales y actitudes específicas de cada uno" (Thorndike y Stern, 1937, p. 275) y agregaron que esperaban que futuras investigaciones arrojaran luz sobre la naturaleza de la habilidad de cada uno para manejar y entenderse a sí mismo y a los demás. Años más tarde David Wechsler se refirió a elementos tanto "intelectuales" como "no intelectuales" que estaban incluidos en la capacidad global del individuo para actuar, pensar y tratar de manera efectiva con su ambiente. Los elementos a los que se refería eran factores afectivos, sociales y personales (Wechsler, 1943, 1958). De acuerdo a este planteamiento Wechsler expresó lo siguiente: "La cuestión principal es si el no intelecto, que son las habilidades afectivas y motivacionales, son admisibles como factores de la inteligencia general. Mi opinión ha sido que tales factores no son sólo admisibles, sino necesarios. He intentado mostrar, que en adición al intelecto, hay también

factores no intelectuales definidos que determinan el comportamiento inteligente. Si las observaciones anteriores son correctas, esto nos lleva a que no podemos esperar medir el total de la inteligencia, hasta que nuestros tests incluyan también algunas medidas acerca de los factores no intelectuales.” (Wechsler, 1943, p. 103).

En 1983 se publicó *Frames of Mind* de Howard Gardner (que analizamos en el apartado anterior), donde planteaba su teoría de las Inteligencias Múltiples. De estas inteligencias las que se relacionan con lo que Thorndike consideraba Inteligencia Social son la Interpersonal (que se refiere a la capacidad que tiene una persona para relacionarse con los otros de manera eficaz) y la Intrapersonal (la capacidad de analizar y entender quiénes somos, nuestras motivaciones y el conocimiento de nuestras destrezas y debilidades). Esta teoría supone el inicio del desarrollo de la noción de IE. En 1990 surge la primera definición y el modelo formal de IE con Salovey y Mayer. Ellos la describen como “una forma de inteligencia social que envuelve la habilidad de monitorear las emociones y sentimientos propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones o conducta propias” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189). Además, en este mismo año se inicia un programa de investigación que llevara a desarrollar la primera medida de habilidad para medir el concepto, explorar su significado de acuerdo a los principios que estos autores habían establecido y presentar los primeros estudios empíricos con relevancia científica. Años más tarde, estos autores modificaron su definición de IE poniendo más énfasis en aspectos cognitivos, considerando la IE como “La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 4).

Es en 1995 cuando el término se populariza con Daniel Goleman, quien tomando en cuenta investigaciones anteriores y habiendo estudiado el trabajo de Salovey y Mayer, publica su libro *Emotional Intelligence*. En él, Goleman expone que la IE es la herramienta que nos ayuda a interactuar con el mundo, que la misma

envuelve sentimientos y habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, la perseverancia, la empatía, etc. También que la IE configura rasgos de carácter como la autodisciplina o la compasión, los cuales resultan indispensables para una buena adaptación social (Goleman, 1995).

El que la IE se diera a conocer de manera masiva fue algo positivo, pero se notaba una limitación desde un punto de vista científico: la relación entre su popularidad y el número de investigaciones realizadas sobre el constructo era inversa. A pesar de esta situación, en poco tiempo las corrientes académicas y estudios empíricos sobre el tema de IE se fueron multiplicando y el objetivo de los investigadores fue entonces operacionalizar el constructo mediante medidas de evaluación y aportar evidencia empírica sobre la validez predictiva del constructo. Gracias a esto, en la actualidad podemos presumir de tener una buena base bibliográfica que permite diferenciar entre los planteamientos y modelos de IE existentes.

3.2. Modelos de estudio de inteligencia emocional

Desde el desarrollo inicial del concepto hasta la fecha, existe un intenso debate sobre la definición de los modelos de IE y sobre la forma de medición de los mismos. Con el paso del tiempo diversos investigadores han logrado establecer modelos de IE que buscan defender la existencia de habilidades que deben tener las personas emocionalmente inteligentes para “triunfar” en la vida y adaptarse adecuadamente a su ambiente. Dentro de las conceptualizaciones del constructo de IE encontramos dos grandes planteamientos:

- El modelo de habilidad, que considera la IE como una forma de inteligencia en sí misma, como una pura habilidad mental.

- El modelo de mixto de IE, que combina la habilidad mental y las características de personalidad.

Dichos modelos comparten la noción de que el intelecto por sí solo no opera de manera óptima y busca el balance entre la lógica y la emoción y entre nuestras capacidades personales, emocionales y sociales (Goleman, 1995).

3.2.1. Modelos de habilidad

El modelo de habilidad concibe la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y la aplicación de esta al pensamiento. Se centra exclusivamente en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Peter Salovey y John Mayer acuñan inicialmente este concepto que contempla cómo las nociones de inteligencia y emoción se relacionan entre sí. A continuación analizaremos el modelo de habilidad de Salovey y Mayer y la revisión de este constructo realizada por Salovey y Mayer en 1997.

Modelo original de Salovey y Mayer, 1990

Mayer y Salovey, dentro de una perspectiva cognitiva, acuñan el término de IE definiéndolo como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (Salovey y Mayer, 1990. p. 239). Este modelo distingue un conjunto de tres procesos adaptativos: a) la evaluación y expresión de las emociones; b) la regulación de la emoción; y c) la utilización de la emoción de manera adaptativa. Los dos primeros procesos están subdivididos en apreciaciones de “uno mismo” y “de los demás”, pues Salovey y Mayer consideraban muy importantes la percepción y regulación emocional que los individuos realizaban tanto a nivel personal como hacia los demás. Además, la valoración y expresión emocional propia, fueron subdivididas en los dominios verbal versus no-verbal; por su parte, la valoración y expresión emocional hacia los demás, se dividió en percepción no verbal y empatía. El proceso de utilización emocional fue dividido en cuatro sub-ramas (planteamiento flexible,

pensamiento creativo, atención redirigida y motivación) implícitas en la resolución de problemas a través de comportamientos adaptativos (Belmonte, 2013). La figura 1.5 representa los tres procesos y sus subdivisiones.

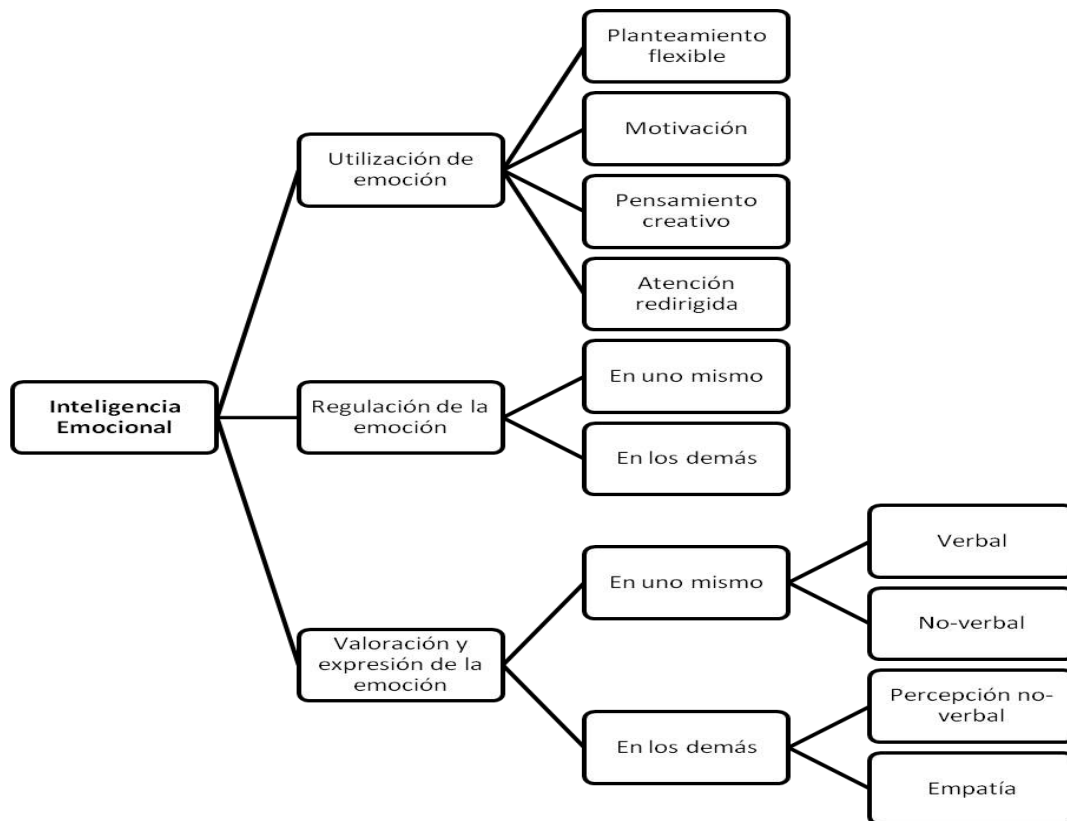


Figura 1.5 Obtenido de Modelo de Salovey y Mayer (1990).

Para operacionalizar este constructo se consideró la posibilidad de utilizar medidas de habilidad, pero concluyeron que no eran adecuadas debido al carácter subjetivo de las emociones, y optaron por utilizar medidas de autoinforme. Esto llevo a la creación del Trait Meta Mood Scale (TMMS) y el State Meta Mood Scale (SMMS). El SMMS se centra en la valoración del estado de ánimo (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995), mientras que el TMMS tiene como propósito medir tres componentes cognitivos del constructo de IE: atención a los sentimientos (el grado de atención que presta el individuo a sus estados emocionales), claridad (la habilidad de entender y discriminar entre sus

sentimientos) y reparación emocional (la habilidad de regular las emociones y reparar experiencias emocionales negativas) (Fitness y Curtis, 2005). En España el grupo de investigación de Pablo Fernández Berrocal y Natalio Extremera Pacheco la adaptó en una versión reducida y modificada denominada TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004).

Mientras que las dimensiones de regulación, valoración y expresión de la emoción han sido ampliamente aceptadas como habilidades emocionales, la dimensión de utilización emocional no gozó de tanto éxito pues se criticaba la falta de nitidez, la imprecisión de los conceptos empleados y la inclusión libre de constructos pertenecientes a otros campos como la personalidad, la motivación, etc., que cuestionaban enormemente la constitución de la IE como una nueva inteligencia (Freudenthaler y Neubauer, 2005).

Revisión del modelo de Salovey y Mayer

Salovey y Mayer reconocieron que su concepto inicial del IE era en parte un modelo mixto, pues incorporaba aspectos de la personalidad que podían acompañar al concepto de IE (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Tras años de investigación y queriendo alejarse de las conceptualizaciones relacionadas a modelos mixtos, reformularon su teoría de la IE y ofrecieron una definición revisada y más clara de IE, separándola de los rasgos de personalidad referidos a factores sociales y emocionales, suprimiendo el componente de utilización emocional y sustituyéndolo por un nuevo dominio acerca del procesamiento emocional de la información (Torrano, 2007). Como resultado se reconsidera la IE como la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones de manera exacta, para reconocer sentimientos que faciliten el pensamiento y para comprender y regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional (Mayer y Salovey, 1997). El modelo engloba las distintas habilidades emocionales que integran el concepto y estas se dividen en dos áreas generales, la experiencial y la estratégica. Estas a su vez se subdividen en otras dos áreas, explicando cada una de ellas los procesos

psicológicos que sirven de fundamento al modelo y a la definición del concepto (ver figura 1.6).

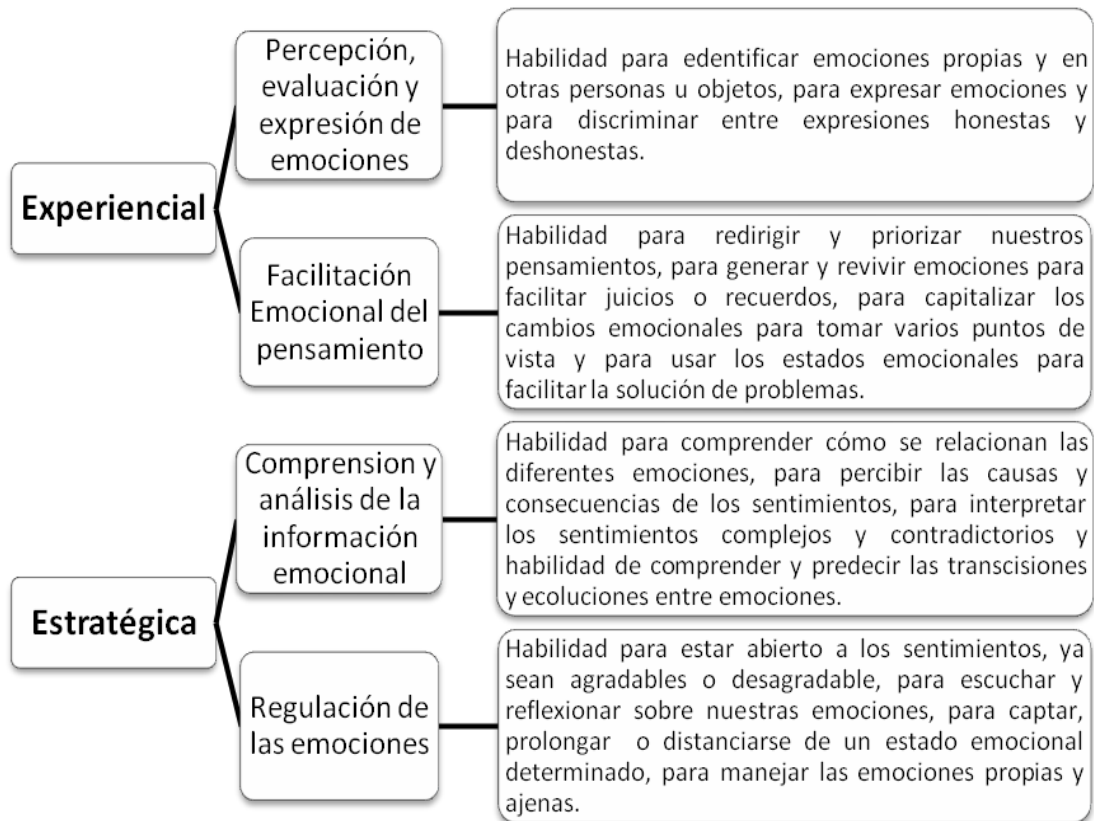


Figura 1.6. Modelo revisado de Mayer y Salovey (1997). Adaptado de Extremera y Fernández-Berrocal (2001).

La primera medida de evaluación desarrollada en base a este modelo de habilidad de cuatro ramas, y basada en un acercamiento más práctico y dirigido a medir la IE mediante tareas de ejecución, fue el Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS). Luego, en el 2002 se desarrolló el Test de IE Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) (Mayer et al., 1999a, 2002) que se basa en la idea de que la IE implica la solución eficaz de problemas emocionales y la solución de problemas mediante la utilización de las emociones.

3.2.2. Modelos mixtos

Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad con habilidades de regulación de emociones. Contrarios a los modelos de habilidad, no se refieren exclusivamente a la emoción o a la inteligencia sino que incluyen otros aspectos relacionados con las características de la personalidad, como el optimismo, la asertividad o la empatía para predecir el éxito en las personas centrándose en los rasgos de comportamiento estables y variables de la personalidad.

En el siguiente apartado, presentamos una descripción de los principales modelos mixtos de IE. El modelo de Bar-On: formado por un grupo de factores emocionales; el de Goleman: más enfocado al éxito en la empresa o en el ámbito laboral; y el de Petrides que considera la IE como un rasgo de la personalidad. A este último modelo le dedicaremos más atención y se desarrollará de manera más amplia pues es la base de nuestro estudio empírico.

Modelo de Reuven Bar-On: la inteligencia socio-emocional

Siendo este un modelo mixto, su conceptualización va más allá de estar únicamente basado en la inteligencia, sino que considera un conjunto de factores emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general de adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On, 2005). Considera que la relación de las personas con el medio ambiente es consecuencia de una capacidad que se centra en comprender, ser consciente, controlar y expresar las emociones de una manera adecuada y esto depende, según el autor de las características de la personalidad (Ayala, 2012). Bar-On se fundamenta en varios conceptos y teorías relacionadas con la IE en el campo de la Psicología: vemos la influencia de Darwin al destacar la importancia de las emociones como medio de supervivencia y adaptación; se apoya en la teoría de Thorndike sobre la inteligencia social y su trascendencia en la realización de cualquier suceso en la especie humana; se apoya en la teoría de Weschler sobre la importancia de los factores no

intelectuales de la inteligencia. Bar-on nos ofrece una definición de IE tomando como base a Salovey y Mayer (1990), cuando reformula el concepto con el término de inteligencia socio-emocional y lo define como un “conjunto interrelacionado de competencias sociales y emocionales, habilidades y facilitadores que determinan cómo nos entendemos y nos expresamos efectivamente, entendemos a los otros y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente y resolvemos las demandas del día a día” (Bar-On, 1997, 2006; citado en Bernal y Ferrándiz, 2010).

Este modelo de IE es multifactorial y está relacionado con el potencial de realización, más que con la realización en sí misma. Para formularlo Bar-On identificó cinco áreas de funcionamiento que subdividió a su vez en quince destrezas más específicas. En 2006, el autor reformuló su teoría resultando en un modelo de 10 factores y cuatro componentes. A continuación, presentamos una breve descripción de los componentes que configuran el modelo de Bar-On, así como de los aspectos que los constituyen de acuerdo a la revisión del modelo del 2006:

1) Habilidades Intrapersonales

- Auto-consideración: capacidad para respetarse y aceptarse a uno mismo.
- Autoconocimiento: capacidad para comprender los sentimientos propios.
- Asertividad: capacidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos, así como para defender los derechos propios de una manera firme.

2) Habilidades Interpersonales

- Empatía: capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los otros.
- Relaciones Interpersonales: capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.

3) Habilidades de Adaptabilidad

- Validación: capacidad para validar las emociones propias, discernir entre lo experimentado y lo verdadero.
- Flexibilidad: la capacidad de ajustarse a las cambiantes condiciones del medio, adaptando nuestros comportamientos y pensamientos.

-Solución de problemas: capacidad para identificar, definir, generar e implementar posibles soluciones.

4) *Componentes Factoriales de Manejo del Estrés*

-Tolerancia al estrés: capacidad para resistir a sucesos adversos o a situaciones estresantes.

-Control de impulsos: capacidad para resistir o demorar un impulso

De acuerdo a estos componentes, una persona emocionalmente inteligente es aquella que tiene capacidad de reconocer y expresar las propias emociones, así como entender cómo se sienten los demás y al mismo tiempo es capaz de crear y mantener relaciones interpersonales de satisfacción mutua, sin caer en la dependencia. El individuo con estas cualidades es generalmente optimista, realista, flexible y exitoso ante la resolución de problemas y afronta las situaciones de estrés, sin perder el control (Bar-On, 2000). El instrumento creado para medir el grado en el que se presentan los componentes emocionales y sociales en la conducta es el Emotional Quotient Inventory (EQ-i) y está compuesto por 133 afirmaciones acerca de las habilidades emocionales autopercebidas. En éste los individuos deben mostrar con sus respuestas su grado de acuerdo o de desacuerdo en una escala tipo Likert de 5 puntos (Bar-On, 1997, 2006). Con el EQ-i, el autor pretendía crear un instrumento acorde a su modelo.

Modelo de Goleman: el modelo de las competencias emocionales

El modelo de Goleman presenta una combinación de habilidades basadas en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos cognitivos y no cognitivos (Goleman, 1998). Lo que lo diferencia de los demás modelos es que su teoría de rendimiento va dirigida mayormente al ámbito empresarial y se centra en el pronóstico de la excelencia laboral.

Este modelo consta de 5 habilidades básicas: conocer las emociones propias, tener conciencia de sí mismo, habilidad de manejar las emociones o de autorregularse, la habilidad para motivarse así mismo, la habilidad para reconocer las emociones de otros, empatía y la habilidad para manejar las relaciones y

emociones ajenas. Estos dominios son desarrollados por el autor y se presentan como los siguientes factores (ver tabla 1.2): la *autoconciencia* consiste en el conocimiento de nuestras preferencias, sensaciones, estados y recursos internos. El *automanejo* se refiere al manejo de nuestros sentimientos, impulsos, estados y obligaciones internas. La *conciencia social* supone el reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros. Por último, el *manejo de las relaciones* es la habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte social (Goleman, 1995, 1998).

Tabla 1.2

Competencias o Habilidades Básicas de Goleman (tomado de Goleman, 2001)

	Competencias Personales	Competencias Sociales
	<u>Autoconciencia</u>	<u>Conciencia social</u>
Reconocimiento de emociones	<ul style="list-style-type: none">• Autoconciencia emocional• Acertada autoevaluación• Autoconfianza	<ul style="list-style-type: none">• Empatía• Servicio de Orientación• Conciencia Organizativa
	<u>Automanejo</u>	<u>Manejo de las relaciones</u>
Regulación de emociones	<ul style="list-style-type: none">• Autocontrol• Fiabilidad (honestidad)• Conciencia• Adaptabilidad• Conducta hacia el logro• Iniciativa	<ul style="list-style-type: none">• Influencia• Comunicación• Liderazgo• Cambio catalizador• Construcción de vínculos• Trabajo en equipo y colaboración.

El instrumento basado en este modelo, creado en 1999 por Boyatzis y Goleman es el Emotional Competence Inventory, ECI 1.0 (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), el cual evalúa las cuatro dimensiones que estructuran el modelo y sus respectivas competencias y consta de 110 ítems con escala tipo Likert de 7 posibles respuestas.

Luego se publicó el manual para el ECI 2.0 (Wolff, 2005), que presentaba tres cambios: un menor número de ítems (72), cambio de nombre de las escalas y el tipo de escala likert que pasó de 7 a 6 posibles respuestas. El test tiene dos modalidades: una versión de autoinforme, en la que el propio sujeto se describe a sí mismo con un mínimo de tres enunciados para evaluar cada competencia; y el formato de observación externa, que permite a un sujeto evaluar el nivel de competencia emocional de otro, con el mismo número de ítems y utilizando el denominado “enfoque 360°”, que aporta una información adicional al formato de autoinforme.

Modelo de autoeficacia emocional de K. V. Petrides

Otro modelo mixto es el de Autoeficacia Emocional de Petrides. El autor presenta similitudes con el modelo de Bar-On, aunque Petrides entiende la IE como un rasgo que forma parte de la estructura de la personalidad. Petrides y Furnham (2001), constataron el hecho de que la IE mostraba claras correlaciones con las dimensiones de la personalidad, algo que no debe ser entendido como un síntoma de debilidad del constructo. Más bien, sirve como punto de partida para destacar la conceptualización de la IE como un rasgo de nivel inferior a la personalidad e implica asociaciones con las dimensiones de orden mayor de la personalidad (Belmonte, 2013).

Petrides y Furnham definieron la IE como: “Un conjunto de componentes emocionales y capacidades auto-perceptivas que representan el constructo de la personalidad” (Petrides y Furnham, 2001, p. 479). Con esta definición ponen de relieve el carácter multifactorial del modelo, la concepción de la IE como un rasgo de personalidad y el término de habilidades auto-perceptivas, lo que indica que el modelo se basa más en la percepción que un individuo tiene de sí mismo de sus destrezas emocionales, que en la capacidad real y demostrable de sus habilidades emocionales. El constructo formulado por Petrides provee una clara operativización de los aspectos de la personalidad relacionados con la emoción y se encuentra fuera de la taxonomía de las habilidades cognitivas y dentro de la taxonomía de la

personalidad (Sánchez-Ruiz, Pérez-González, y Petrides, 2010). La taxonomía de estos autores proporcionó un contexto científicamente viable para las diversas inteligencias: interpersonal, intrapersonal, emocional, social, etc. (Petrides, Pita, y Kokkinaki, 2007).

En su publicación de 2001, Petrides y Furnham definen con precisión 15 rasgos o facetas que comprenden las percepciones y disposiciones emocionales autopercibidas que definen su constructo. Es a partir de estas disposiciones de personalidad que los autores construyen su cuestionario Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). El TEIQue es una medida de autoinforme en la que el sujeto se evalúa a través de una escala tipo Likert con 7 niveles de respuesta. Este test ha sido sometido a prueba empírica en diversos estudios (Pérez, Petrides, y Furnham, 2005; Petrides, Frederickson, y Furnham, 2004) y los resultados apuntan a resultados satisfactorios.

CONCLUSIÓN

Si analizamos cómo se han desarrollado las teorías de la emoción y la inteligencia a lo largo de la historia, observamos que el entendimiento de las mismas ha cambiado de acuerdo al clima intelectual de cada época. Por un lado tenemos la emoción, que desde la filosofía griega hasta nuestros días, se ha presentado como la manifestación de las distintas escuelas filosóficas y, de la misma manera, las definiciones aceptadas sobre la emoción han reflejado la tendencia dominante del momento. Al analizar las principales teorías y definiciones entendemos que es un fenómeno multifacético y multidimensional, un estado afectivo de gran intensidad que se presenta ante un estímulo o una experiencia subjetiva y que lleva un grado de procesamiento cognitivo o de valoración e interpretación. Esta valoración o interpretación a su vez resulta en cambios fisiológicos, patrones expresivos y de comunicación, que se presentan como respuesta ante las situaciones o retos que presenta el medio. La inteligencia, por otro lado, ha evolucionado de forma que ha dejado de ser dominio exclusivo de especialistas en psicometría y se ha ampliado su estudio a otras disciplinas. Esta evolución en el estudio del constructo ha permitido

una mejor comprensión y aplicación práctica, pues se han podido desarrollar métodos de evaluación que contemplan el desarrollo y evaluación de todas las capacidades y potencialidades del individuo.

Más tarde y gracias a investigadores como Thorndike (con su teoría sobre la inteligencia social; 1920), Wechsler (con sus conclusiones sobre factores afectivos no intelectuales que facilitan el comportamiento inteligente; 1958), o Gardner (con su teoría de las inteligencias múltiples; 1983), se dio nuevo sentido al concepto tradicional de la inteligencia y se comprendió que la capacidad de controlar las emociones propias y la de los demás, el poder discriminar entre ellas, y usar esa información para guiar el pensamiento y la acción, es tan importante y determinante para alcanzar el éxito como los resultados de las medidas tradicionales de la inteligencia (Goleman, 1995). De ahí surge el concepto de IE, lo que supuso un punto de inflexión en el estudio de las emociones y de la inteligencia.

La IE se definió como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 4). Una vez encontrado el potencial del constructo, el interés científico y la proliferación de estudios fue en aumento.

La IE se estudia desde diversos modelos: el modelo de habilidad, que entiende la IE como una habilidad cognitiva; y los modelos mixtos, que la relacionan más con el ámbito de la personalidad y otros factores no cognitivos. Los principales exponentes del modelo de habilidad son Salovey y Mayer (1990) que realizaron un primer planteamiento del constructo de IE, posteriormente reformulado con la colaboración de Caruso (1997). Y dentro de los modelos mixtos que relacionan las capacidades mentales y emocionales con la personalidad se destacan autores como Bar-On (1997), Goleman (1998) y Petrides y Furnham (2000). En nuestro trabajo empírico, hemos considerado la IE desde el punto de vista del modelo de autoeficacia emocional de Petrides y su relación con la personalidad,

específicamente con la concepción de los Cinco Grandes (Big Five) de la personalidad. En el siguiente capítulo analizaremos la teoría de autoeficacia emocional de Petrides y su relación con la personalidad, además de la validez que tiene el constructo frente a otras teorías y medidas de IE.

CAPÍTULO 2

MODELO DE AUTOEFICACIA EMOCIONAL DE PETRIDES: LA PERSONALIDAD COMO COMPONENTE DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

“Todos tenemos la misma paleta de pinturas emocionales.
Es la forma en que pigmentamos el lienzo de la vida
que dicta nuestra habilidad artística.”
~Ged Thompson

Como en la mayoría de las disciplinas modernas, los inicios del estudio de la personalidad se remontan a la antigua Grecia. El estudio de la personalidad en la cultura clásica inicia con la introducción del concepto de temperamento y la primera aproximación a los rasgos de personalidad, ofrecida por Hipócrates en el siglo IV a.c. Éste clasificó las diferencias individuales en cuatro tipos de temperamento: sanguíneo, colérico, flemático y melancólico. Más tarde, en el siglo II d.c., el médico griego Galeno reinterpretó la teoría de Hipócrates al plantear que las diferencias en la personalidad eran un reflejo directo de las diferencias constitucionales del cuerpo:

- El primer tipo de personalidad es la sanguínea. Estos individuos eran considerados entusiastas, positivos y alegres. Estaban satisfechos con la vida y, en general, disfrutaban de buena salud mental y física. Este tipo de personalidad se asocia con altos niveles de suministro de sangre, de ahí el término sanguíneo del latín *sanguis* (*sangre*).

- Un segundo tipo de personalidad, la colérica, se utilizó para caracterizar a individuos de temperamento agresivo, tenso, volátil y se pensaba que era causado por la bilis liberada por la vesícula biliar durante el proceso de digestión.

- Un tercer tipo de personalidad, el flemático, se refería a los individuos con tendencia a ser aburridos, lentos, apáticos y que llevan una vida de ritmo lento. Este tipo de personalidad se asoció con el moco de los pulmones o flema, típica durante la gripe o una infección pulmonar.

- El cuarto tipo de personalidad es el melancólico, parece más familiar a nuestro lenguaje cotidiano sin duda porque es el origen de una palabra ampliamente utilizada en nuestro tiempo. Se consideraba que los individuos melancólicos estaban crónicamente tristes o deprimidos, eran reflexivos y con un enfoque pesimista de la vida.

Aunque estas aproximaciones fueron importantes, no fue hasta el siglo XX que se comenzó a estudiar la personalidad desde un punto de vista científico. El que se considere la Psicología de la Personalidad como una disciplina científica se debe fundamentalmente al trabajo de Allport (1937) titulado *Personality: A Psychological Interpretation*, donde se formuló por vez primera el concepto de rasgo de personalidad.

Otros autores también contribuyeron al desarrollo de este campo de estudio, como Kurt Lewin que analizó la relación entre persona y el entorno, Ross Stagner que destacó la importancia de la individualidad o Henry Murray y su énfasis en los aspectos emocionales y motivacionales (citados en Cloninger, 2009). En este mismo periodo se produjo también un importante desarrollo en la construcción y validación de los inventarios de la personalidad, entre los que destaca el 16 PF de Cattell (1957) y el Inventario de Personalidad de Eysenck (1958). Estas teorías influenciaron en la manera en que se estudia la personalidad en la actualidad y la integración de las ideas provenientes de las distintas aproximaciones teóricas formuladas por estos autores permitió consolidar la Psicología de la personalidad como una disciplina científica, organizada y diferenciada de las demás disciplinas psicológicas.

1. LA PERSONALIDAD

Los distintos enfoques de la personalidad han sido numerosos y se han ido modificando de acuerdo a los distintos momentos históricos en los que se ha intentado explicar el comportamiento de las personas.

Los conceptos de personalidad se pueden agrupar en torno a una serie de categorías (Bermúdez, 1985a):

- *Definiciones aditivas*: Estas conciben la personalidad como la suma de los distintos aspectos que definen al individuo. Un ejemplo ilustrativo sería Murray (1938, citado en Cloninger, 2009), quien establece que la personalidad era la suma de los rasgos de un individuo.

- *Definiciones integradoras*. Estas enfatizan el carácter organizado y estructurado de las características que definen al individuo. Sirve de ejemplo la concepción de Eysenck (1952, citado en Burger, 2010), quien estableció que la personalidad se organiza y desarrolla mediante la interacción funcional de los cuatro sectores principales en los que los patrones de conducta están organizados: el sector cognitivo (inteligencia), el sector conativo (carácter), el sector afectivo (temperamento) y el sector somático (constitución).

- *Definiciones jerárquicas*: en la organización de las partes integrantes de la personalidad del individuo se establece una jerarquía de forma que unas partes tienen preponderancia sobre otras, en cuya cúspide se encontraría el elemento que determina la conducta del individuo. Un ejemplo característico es la definición de Allport (1961, citado en Ramos, 2009), donde se considera la personalidad como un conjunto de elementos en interacción continua, o un sistema contenido en una matriz de sistemas socioculturales. Es una ‘estructura interior’ encajada en ‘estructuras exteriores’ y en interacción con ellas.

- *Definiciones de ajuste*: En este caso la personalidad es un conjunto organizado de elementos que permiten la adaptación de la persona al medio. La definición de Mischel (1979, citado en Ramos, 2009) pertenece a esta categoría,

pues plantea que la personalidad designa los patrones típicos de conducta (incluidos los pensamientos y las emociones) que caracterizan la adaptación del individuo a las distintas situaciones de su vida.

- *Definiciones distintivas:* En estas definiciones la personalidad es entendida como un conjunto de aspectos esenciales, distintivos y definitivos que permiten diferenciar a unos individuos de otros. Puede servir de ejemplo la definición de Guilford (1959), quien indica que cada personalidad es única, pues constituye un patrón único de rasgos, o la definición de Brody (1972) quien indica que está constituida por esas características esenciales para entender y predecir las conductas idiosincráticas de cada individuo (citado en Ramos, 2009).

Esta categorización de las distintas definiciones de personalidad nos muestra que es un constructo inferido de la observación de la conducta que abarca los mecanismos y procesos psicológicos responsables de la misma.

Aglutina las características, rasgos o disposiciones relativamente constantes y estables a lo largo del tiempo y de las situaciones, lo que permite predecir la conducta de los individuos. Sin embargo, la personalidad también incluye elementos cognitivos, motivacionales y afectivos que permiten explicar la falta de consistencia y estabilidad en determinadas circunstancias. Por ello, cada individuo tiene una organización única de los elementos que definen su personalidad, lo que le confiere un carácter singular, distintivo y único.

1.1. Rasgos de personalidad

Hasta ahora podemos determinar que la personalidad es un patrón complejo de características interrelacionadas, en gran medida constante y no consciente, que se expresan de manera casi automática en las conductas humanas. A estas características las llamamos rasgos (Bermúdez, 1985b). Los rasgos son disposiciones internas, estables y consistentes que influyen en el comportamiento de las personas y muestran las diferencias que se observan entre individuos en

situaciones distintas; es decir, los rasgos son tendencias a manifestar un determinado modo de comportamiento. Según Allport (1961) "un rasgo es una estructura neuropsíquica con la capacidad de hacer que muchos estímulos sean funcionalmente equivalentes, y de iniciar y guiar formas equivalentes (significativamente consistentes) de la conducta adaptativa y expresiva" (p. 347).

El concepto de rasgo fue revisado y actualizado por McCrae y Costa (1994), quienes lo definieron como una tendencia subyacente en el individuo, que causa y explica estructuras consistentes y estables de pensamientos, sentimientos y acciones. Este concepto se encuentra enmarcado dentro de una perspectiva léxica de la personalidad; se fundamenta en las palabras del lenguaje que describen las características de personalidad; y que utilizan el análisis factorial como técnica estadística que detecta las dimensiones básicas de la estructura de personalidad (Andrés, 1997).

En la actualidad el estudio de los rasgos de la personalidad tiene que ver con las diferencias estructurales y similitudes entre las personas. Es a partir de una clasificación general de estos patrones estables y observables de comportamiento (taxonomía) que se puede evaluar el grado en que los individuos difieren unos de otros y que se pueden predecir las diferencias en conductas observables como la felicidad, la salud, el tiempo de reacción, o RA y laboral (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005).

1.2. Taxonomías de la personalidad

Tras años de investigación, el estudio de la personalidad parece haber llevado a la mayoría de los investigadores a conceptualizar las diferencias individuales de personalidad entre los Tres Grandes de Eysenck (Giant Three - Eysenck y Eysenck, 1985) o los Cinco Grandes de la personalidad (Big Five - Costa y McCrae, 1992). Ambas taxonomías postulan que los principales rasgos de la personalidad son determinantes de la conducta de un individuo.

1.2.1. Los tres grandes: la teoría PEN de Eysenck

Como vimos anteriormente, los griegos pensaban que había cuatro tipos de personalidad: la melancólica, la sanguínea, la colérica y la flemática. Hans Eysenck se vio influenciado por esta filosofía griega en su búsqueda de la personalidad humana, pero en lugar de pensar que las personas podrían ser encasilladas en estas categorías, considero que las diferencias de personalidad entre los individuos podrían describirse en otras dimensiones. En sus primeros intentos de describir las características fundamentales que definen una persona, utilizo el análisis de factores para crear una taxonomía jerárquica con tres factores principales. De acuerdo con su modelo (1990), el psicoticismo, la extraversión y el neuroticismo (PEN) son los rasgos fundamentales que sirven como componentes básicos de la personalidad. Cada superfactor en este sistema es un conjunto organizado jerárquicamente de conductas que covarían entre sí, hábitos y factores que describen los rasgos de base biológica de cada persona (Eysenck y Eysenck, 1985). Estas características son vistas como constructos dimensionales, y las diferencias individuales se supone que son el resultado de las combinaciones de los tres superfactores.

Otro elemento interesante en la teoría de Eysenck es que trata de explicar las diferencias individuales de la personalidad en términos biológicos. Según Eysenck (1985), existen diferencias individuales biológicas y hereditarias en la personalidad, específicamente en los niveles de excitabilidad. Los diferentes niveles de neuroticismo, extraversión y psicoticismo son causados directamente por factores genéticos y dan cuenta de las similitudes y las diferencias entre los individuos. Por lo tanto, la base biológica del temperamento explicaría el impacto permanente de los rasgos de personalidad en los aspectos observables y no observables de nuestra individualidad (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005). Los principales avances de la teoría de la personalidad de Eysenck en relación a los enfoques clásicos sobre la personalidad fueron consecuencia de un estricto, empírico, sistemático y cuantitativo uso de la metodología de la investigación. A partir de revisiones teóricas y observaciones clínicas sistemáticas, Eysenck aplicó técnicas estadísticas de reducción de datos para condensar las dimensiones de la personalidad, consiguiendo

así una de las primeras, y más duraderas, teorías científicas sobre rasgos de personalidad. Dicho esto, ¿En qué consisten esos 3 factores de personalidad?

- El factor Extraversión (E) (Extraversión vs Introversión), se refiere a una amplia gama de características de comportamiento que surgen de niveles de activación cortical genéticamente determinados. Entre los rasgos que tipifican este factor encontramos los siguientes: tener una menor habilidad para el aprendizaje en general; ser poco preciso en su manejo psicomotor y tender a realizar movimientos amplios y numerosos. Las personas con altos niveles de Extraversión tienen un menor nivel de excitación cortical y por lo tanto son propensas a buscar experiencias sociales y ser sensibles a las recompensas del medio ambiente, que a menudo son de carácter social. Como resultado, la Extraversión se asocia con el interés social y la frecuente experiencia de afecto positivo. El individuo con alto nivel de extraversión es débil a la monotonía, no prevé un adecuado autocontrol de conducta, es cambiante, impulsivo, belicoso y excitable.

- Neuroticismo(N) (Estabilidad vs Inestabilidad), el segundo de los superfactores, tiene que ver con la tendencia de una persona hacia las emociones negativas. Eysenck considera esta dimensión como una dimensión emotiva que está ligada a la excitabilidad del Sistema Nervioso Autónomo (el cual moviliza trastornos cardiovasculares, taquicardias, incremento de la presión sanguínea, vaso-constricciones y vaso-dilataciones, trastornos respiratorios, sudoración, etc.). Los niveles de neuroticismo se deben a la activación de umbrales del sistema nervioso simpático (Eysenck, 1990), que se encarga de la respuesta de lucha o huida ante estímulos potencialmente peligrosos. Debido a sus umbrales de activación más bajos, las personas con alto nivel en neuroticismo tienen un sistema nervioso simpático que se excita con frecuencia. Como resultado, las personas neuróticas tienden a experimentar el afecto negativo cuando se enfrentan a factores estresantes menores. En comparación con las personas que son más estables emocionalmente, las personas neuróticas se alteran fácilmente; sus estados emocionales negativos se convierten en la norma.

• Psicoticismo (P) (Normalidad vs Dureza), originalmente, el modelo solo constaba de 2 factores, Neuroticismo y Extraversión y en 1967 Eynseck añadió este tercer factor al darse cuenta que con dos dimensiones no conseguía clasificar a muchas de las personas que, como psiquiatra, tenía que tratar. Este factor se refiere al individuo emocionalmente cruel, que asume riesgos, es impulsivo, y que está en una constante búsqueda de sensaciones. No sigue la lógica habitual, no tienen en cuenta las normas sociales ni el sentido común, sino que tienden a salirse de las normas establecidas comportándose de forma imprevista ante determinadas situaciones. Es por esto que las personas con personalidad psicopática son consideradas anormales de acuerdo al comportamiento social —cosa que no ocurre con los neuróticos. En otras palabras son personas que realizan actos socialmente castigados como anormales y en algunos casos despreciables. Se caracteriza porque incluye sentimientos de persecución, misticismo, irracionalidad, agrado por las sensaciones físicas muy fuertes, crueldad inhumana y falta de empatía. Una persona que tienda al Psicoticismo, no indica que padezca ningún tipo de trastorno psicopatológico, pero si una mayor tendencia que en otra persona que no lo sea.

Tabla 1.3

Características de los tres grandes de Eysenck, Basado en Eysenck y Eysenck (1991)

	Neuroticismo	Extraversión	Psicoticismo
Alta	Ansioso, irritable, depresivo, pesimista, tenso, tímido, baja autoestima.	Energético, sociable, animado, activo, seguro de sí mismo, asertivo, dominante.	Severo, antipático, creativo, busca sensaciones fuertes, agresivo, frío.
Baja	Estable, positivo, calmado, optimista, seguro de sí mismo, relajado.	Asocial, pasivo, lento, reflexivo, introspectivo, inseguro.	Altruista, racional, paciente, conformista, organizado, prudente, empático.

Eysenck formuló una herramienta psicométrica para evaluar estas dimensiones, el Eysenck Personality Questionnaire (EPQ; Eysenck y Eysenck, 1976). El EPQ fue precedido por otros cuestionarios de personalidad como el Cuestionario Médico Maudsley (MMQ; Eysenck, 1952), el Inventario de Personalidad de Maudsley (MPI; Eysenck, 1959) y el Inventario de Personalidad de Eysenck (EPI; Eysenck y Eysenck, 1963).

El EPQ de 1976 fue el resultado final de varios años de investigación. Su principal innovación en relación con las escalas anteriores fue la adición de la escala de psicoticismo (P) la cual, como se mencionó anteriormente, fue añadida a la taxonomía en 1967. Debido a que es un instrumento de autoinforme, Eysenck también incluyó una medida del “disimulo” o escala mentira (Lie Scale), a menudo referida como la cuarta escala del EPQ. Esta escala, Sinceridad o Veracidad (L o V), está orientada a medir la tendencia del sujeto a dar respuestas que den una buena impresión, por lo tanto, esta escala mediría el grado de veracidad de las respuestas. Otra versión de este instrumento fue el Cuestionario de Personalidad de Eysenck - Revisado (EPQ-R; Eysenck y Eysenck, 1991). Teóricamente, las tres dimensiones evaluadas por el EPQ-R son ortogonales, sin correlación, aunque se han reportado correlaciones positivas entre los tres dominios de personalidad, particularmente en muestras masculinas (Eysenck y Eysenck, 1991).

Años más tarde, propusieron una forma abreviada, el Eysenck Personality Questionnaire-Revised (EPQR-S, 1985), con 48 ítems, 12 por escala, y coeficientes de fiabilidad alfa muy similares a la escala del EPQ-R, con la única excepción de Psicoticismo. Por lo tanto este cuestionario, contiene las escalas de Neuroticismo (N), Extraversión (E), Mentira (L) y la revisión de la escala Psicoticismo (P). Pudiendo decir que la principal diferencia de este cuestionario con relación a otras versiones es la inclusión en el mismo de una nueva escala compuesta por elementos que pretenden medir la dimensión de Psicoticismo (Eysenck y Eysenck, 1976). Estos cambios estuvieron orientados a aumentar la fiabilidad y validez de las escalas mediante la eliminación o reducción de las correlaciones entre factores y la

eliminación de elementos que presenten relación con más de un factor (Eysenck y Eysenck, 1985).

En general la validez de constructo de la EPQ ha sido probada a través de análisis factoriales en varios países y culturas (Barrett, Petrides, Eysenck, y Eysenck, 1998; Eysenck, Barrett, y Barnes, 1993; Eysenck, Escolar, Lobo, y Seva, 1982; Hanin, Eysenck, Eysenck, y Barrett, 1991). La EPQ y EPQ-R también ha sido adaptada, tanto para adultos como para niños en España. La versión experimental española del EPQ-R contiene los 100 ítems de la versión original, seis ítems traducidos de la escala de adicción y delincuencia (Eysenck y Eysenck, 1991) y diez nuevos ítems destinados a medir el constructo de psicoticismo de acuerdo al contexto cultural español. Esta versión española de 116 ítems fue de nuevo traducida al inglés y supervisada por Sybil Eysenck que formuló algunos cambios con el fin de que coincidiera con el mismo contenido semántico a la versión original en inglés (Aluja, García, y García, 2003).

1.2.2. La teoría analítico-factorial de R. B. Cattell (16fp de Cattell)

Otra taxonomía de la personalidad es la 16FP de Raymond Cattell (Cattell, Eber, y Tatsuoka, 1970), que es comúnmente utilizada en Latinoamérica. Raymond Cattell fue seguidor y defensor del método científico aplicado a la Psicología, siendo de los primeros autores en proponer el método de análisis de factores, en oposición a lo que él llamaba ‘verbal theorizing’ o teorización verbal. Una de las aplicaciones más importantes del análisis factorial de Cattell en Psicología fue la definición de 16 factores o rasgos fundamentales que subyacen a la personalidad humana. A estos factores los llamó factores fuente, pues pensaba que a partir de ellos se creaba la personalidad individual. Así fue como en *El Análisis Científico de la Personalidad*, Cattell (1972) informó que había extraído científicamente estos 16 rasgos de personalidad mediante el análisis factorial y procedimientos afines.

Cattell fue ayudante de investigación de Spearman, creador del análisis factorial, lo que ejerció una gran influencia en su defensa por el uso de métodos multivariados. En torno al concepto de personalidad de Cattell, este mostró su visión sobre el elemento estructural básico de la personalidad: el *rasgo*, aunque también contempla la *situación* como un elemento fundamental de su teoría. Este establece que la personalidad es esa parte del ser humano que dice lo que una persona hará cuando se encuentre en determinada situación (Cattell, 1972). Se podría decir que Cattell empleó toda su vida en dos orientaciones fundamentales: *búsqueda de rasgos* que configuran la personalidad y el *desarrollo de pruebas* para poder medir los rasgos, defendiendo el análisis factorial como forma fundamental para la consecución de ambas metas.

Cattell consideraba que existía una estructura de la personalidad subyacente al lenguaje que describe los rasgos, y que el análisis de este lenguaje proporcionaría las claves para entender el funcionamiento de la personalidad. Este enfoque se basa en un exhaustivo y sistemático análisis del inglés, y asume que todos los aspectos de la personalidad de un individuo se pueden describir con palabras existentes. A partir de este razonamiento, y con los trabajos de recopilación de términos relativos a la personalidad que llevaron a cabo Allport y Odbert en 1936, Cattell se centró en aquellos términos o rasgos consistentes y estables de comportamiento, seleccionando los que eran representativos de esta categoría, eliminando los sinónimos y añadiendo algunos términos más relativos a rasgos de inteligencia y diferentes habilidades, de modo que le quedaron unos 4.500 términos o rasgos (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005). Posteriormente, en 1940, realizó diferentes análisis de clúster y pudo agrupar esos 4.500 términos en 171 grupos que utilizó como variables para evaluar a 100 sujetos adultos; con los datos obtenidos realizó análisis factoriales que le permitieron identificar 35 rasgos a los que llamó la "esfera de personalidad". Él y sus colaboradores construyeron tests de personalidad para estos rasgos. Los datos obtenidos de estos tests fueron analizados con la emergente tecnología informática combinado con el método estadístico del análisis factorial. Una evaluación con una gran muestra de población adulta y el correspondiente

análisis factorial arrojó la existencia de 16 factores de personalidad que se estimaron a partir de las intercorrelaciones entre las variables y se denominaron *factores primarios de personalidad* (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005; Primi, Ferreira-Rodríguez, y de Francisco, 2014).

Desde el principio, Cattell propuso una estructura jerárquica, multinivel, de la personalidad: los factores primarios revelan los finos detalles y matices que hacen a cada persona única, y son más poderosos en la predicción de la conducta real, proporcionan la definición más básica de diferencias de personalidad individuales que ayuda a comprender y predecir la complejidad del comportamiento real. Las dimensiones globales resumen la interrelación entre los rasgos primarios y permiten una perspectiva de la personalidad más amplia que encaja bien con el modelo de los “Big Five”. Los dieciséis rasgos primarios que evalúa son: Afabilidad (A), Razonamiento (B), Estabilidad (C), Dominancia (E), Animación (F), Atención a las normas (G), Atrevimiento (H), Sensibilidad, (I), Vigilancia (L), Abstracción (M), Privacidad (N), Aprensión (O), Apertura al cambio (Q1), Autosuficiencia (Q2), Perfeccionismo (Q3) y Tensión (Q4). Las cinco dimensiones globales de personalidad son: Extraversión (Ext), Ansiedad (Ans), Dureza (Dur), Independencia (Ind) y Auto-control (AuC).

Tabla 1.4

Rasgos primarios de personalidad de Cattell (Tomado el 12 de abril del 2013 de www.cop.es/uploads/PDF/16PF5.pdf)

Rasgos Primarios	Descripción
Afabilidad	Se refiere a la tendencia que va desde ser una persona social e interpersonalmente reservada hasta estar cálidamente implicada.
Razonamiento	Capacidad del individuo para resolver problemas. Esta escala no es un rasgo de personalidad, sin embargo se conoce que el estilo cognitivo es una variable moduladora de las variables de personalidad.
Estabilidad	Se refiere al estilo de afrontamiento de los problemas cotidianos de la vida y sus retos.
Dominancia	Se refiere a la tendencia a ejercer la voluntad de uno mismo sobre la de los demás.

Animación	Evalúa el grado de espontaneidad y sociabilidad del individuo frente a la seriedad y la inhibición de la espontaneidad.
Atención a las normas	La escala pretende medir el grado en que las normas culturales de lo correcto/incorrecto se han interiorizado y se emplean para gobernar la conducta humana.
Atrevimiento	Evalúa el grado de atrevimiento, seguridad en las relaciones sociales y carácter emprendedor del individuo frente a la timidez y retraimiento social.
Sensibilidad	Evalúa el grado de empatía, sentimentalismo y gusto por lo estético
Vigilancia	Evalúa el grado de suspicacia, escepticismo, desconfianza frente al polo contrario.
Abstracción	Evalúa si el individuo está más orientado a los procesos mentales e ideas que a los aspectos pragmáticos y realistas.
Privacidad	En esta escala se pretende medir la tendencia a la naturalidad y apertura del individuo frente a la tendencia a la privacidad de las emociones.
Aprensión	Los ítems de la escala pretenden medir el grado de seguridad y despreocupación del individuo frente a la inseguridad, preocupación y aprensión.
Apertura al cambio	Los ítems de esta escala pretenden diferenciar a individuos tradicionales y apegados a lo familiar frente a aquellos de mentalidad abierta y analítica, innovadores.
Autosuficiencia	Se refiere al mantenimiento del contacto o proximidad de los otros.

Entre las versiones más recientes del cuestionario está la adaptación española de Nicolás Seisdedos Cubero, el 16FP 5 (2011), y la versión para adolescentes, el 16PF-APQ (Adolescent Personality Questionnaire - Schuerger, 2001), que es una revisión y actualización del High School Personality Questionnaire (Cattell, Cattell, y John, 1984). Desde sus primeras versiones, la construcción de este instrumento se ha basado en procedimientos empíricos, fundamentalmente el análisis factorial, convirtiéndose en un referente de la construcción psicométrica de instrumentos de evaluación. Los 16 rasgos de primer orden que se evalúan en esta prueba dan una información rica y detallada de la personalidad del sujeto. Las dimensiones globales se asemejan a los factores del modelo Big Five, por lo que la comparación con otras pruebas y la comprensión de estas dimensiones de segundo orden se hace muy sencilla, incluso para profesionales con poca experiencia en el campo de la evaluación de la personalidad. Por último, las escalas sobre estilos de respuesta pueden servir como filtro para aquellas situaciones en las que la deseabilidad social o ciertas tendencias en las respuestas puedan estar sesgando los resultados en el test.

1.2.3. Big Five: las cinco grandes dimensiones de personalidad

El Big Five (modelo de cinco factores) es el modelo de personalidad más ampliamente aceptado en Psicología. Se utiliza, incluso, en campos de estudio fuera de la Psicología de la personalidad, incluyendo la Psicología clínica, Psicología aplicada, y la Neurociencia. Este modelo, al igual que los 3 Gigantes de Eysenck, organiza las características de personalidad en dominios jerárquicos compuestos por facetas. El modelo propuesto por Costa y McCrae se deriva del re-análisis (análisis clúster) de los 16FP de Cattell. De acuerdo con la taxonomía del Big Five, hay cinco rasgos (o factores) de la personalidad de orden superior que son Inestabilidad Emocional, Extraversión, Apertura a la experiencia, Conciencia y Amabilidad.

Al igual que en los modelos de Cattell y Eysenck, los Big Five conceptualizan las diferencias individuales que hacen referencia a patrones estables de comportamiento y son independientes el uno del otro. Como taxonomía, los cinco grandes han sido objeto de mucho debate en cuanto a su universalidad y carácter ético. Mientras sigue siendo muy posible que no todos los constructos de la personalidad se hayan identificado correctamente en todas las culturas, la investigación actual incluye pruebas de la aplicabilidad del Big Five en muchas culturas, con todas las edades (niños, adolescentes y adultos) y que los cinco factores permanecen estables en el tiempo (Hofstede y McCrae, 2004; Soto, John, Gosling, y Potter, 2011; Specht, Egloff, y Schmukle, 2011).

Las cinco dimensiones o factores son los siguientes:

- Amabilidad (A), se refiere al nivel de confianza, altruismo y compasión que puede tener un individuo. La simpatía y la cooperación son otras de las características de la Amabilidad. Una persona con este rasgo de personalidad no necesariamente va a decir que sí a todo lo que se le diga o a estar de acuerdo con otras personas. Más bien, es una muestra de que se busca la armonía, no la señal de una presa fácil.

- **Conciencia (C)**, implica lo disciplinado que un individuo es en la búsqueda de cumplir con los objetivos y con el establecimiento y cumplimiento de las normas. La gente con altos niveles de Conciencia es ordenada y organizada. La escrupulosidad y la autodisciplina caracterizan su comportamiento. También pueden mostrar una mayor persistencia y una mayor necesidad de logro.

- **Extraversión (E)**, describe que tan social, enérgico y alegre es una persona. Extraversión es quizás el constructo más ampliamente debatido entre los cinco grandes pues las preguntas relacionadas con la definición precisa de extraversión como un factor de personalidad han formado la base para múltiples estudios sobre la personalidad y la extraversión. Uno de los debates sobre este factor de personalidad es la naturaleza de la extraversión y como esta está ligada a la sociabilidad o la sensibilidad ante las recompensas. Lucas y colaboradores obtuvieron resultados que argumentan que la sociabilidad de las personas extravertidas es producto de la sensibilidad ante las recompensas (Lucas, Diener, Grob, Suh, y Shao, 2000). Es decir, que las personas extravertidas consideran que las situaciones sociales son gratificantes, por lo que se involucran en un comportamiento más social como una manera de satisfacer su necesidad de recompensa. Sin embargo, de acuerdo a la teoría original presentada por McCrae y John (1992), la Extraversión se caracteriza por la sociabilidad, la calidez y el gregarismo.

- **Inestabilidad Emocional (N)**, es la tendencia a verse afectado negativamente por acontecimientos estresantes de la vida y tener un estado de ánimo inestable. Esta dimensión ha sido ampliamente definida como una tendencia a experimentar afecto negativo, y se compone de las facetas que describen propensión a la depresión, la ansiedad, la vergüenza y la hostilidad (Costa y McCrae, 1992). Este es el único constructo entre los cinco grandes con connotaciones negativas. Como tal, este factor describe a las personas con predisposición a experimentar emociones como la ansiedad, la ira, la depresión, hostilidad, vergüenza, impulsividad y vulnerabilidad, presentan incluso vulnerabilidad a la psicopatología.

- Apertura a la experiencia (O) se caracteriza por la imaginación, la inteligencia inquisitiva y ser receptivo a las nuevas experiencias (Costa y McCrae, 1992). Las personas que están abiertas a la experiencia son curiosas y necesitan variedad, pero llevadas al extremo pueden llegar a ser radicales. Las personas con esta personalidad suelen ser creativas, imaginativas, y tienen un sentido de sensibilidad estética cultivado. En muchos casos, tienen una amplia gama de intereses y siguen desarrollando estos intereses a lo largo de los años, lo que resulta en un mayor nivel de apertura a la experiencia. En sentido general, Apertura a la Experiencia está asociada con la curiosidad intelectual, la sensibilidad estética, imaginación, la flexibilidad del comportamiento y las actitudes no convencionales. Los poetas y los artistas pueden ser considerados como típicos ejemplos de un alto nivel de apertura (McCrae y Costa, 1999).

Aunque los marcos teóricos de Eysenck (1990) y de Costa y McCrae (1992) son muy similares en su dependencia sobre la extraversión y neuroticismo como factores de la personalidad de orden superior, hay un cierto desacuerdo sobre la necesidad de los tres últimos factores del Big Five. Los defensores del modelo de Eysenck sugieren que Apertura, Amabilidad y Conciencia pueden ser mezclas de facetas de personalidad que están integradas jerárquicamente en los tres superfactores del modelo de Eysenck y que la reformulación de estos en el Big Five es innecesaria y demasiado complicada. Se consideró la posibilidad de que el psicoticismo de Eysenck se puede conceptualizar en términos de baja amabilidad, alta apertura y baja conciencia (McCrae y Costa, 1987), pero Eysenck desestimó esta idea, pues considera la inteligencia como un indicador de apertura de (es decir, el aspecto cognitivo de la personalidad, de acuerdo con su teoría).

También consideran Eysenck y Eysenck (1985) que la Amabilidad es una combinación de los tres gigantes, es decir, bajo psicoticismo, bajo neuroticismo y alta extraversión, en lugar de una importante dimensión de la personalidad. Una comparación psicométrica entre las taxonomías de los Tres Gigantes o el Big Five, muestra que el neuroticismo y la extraversión son una superposición de dimensiones

en ambos sistemas, lo que sugiere que los cinco grandes y tres gigantes están evaluando dos rasgos similares. Sin embargo, Amabilidad y Conciencia sólo correlacionan moderadamente con psicoticismo ($r = -0.45$ y $r = -0.31$, respectivamente), y la apertura no está correlacionada con Psicoticismo ($r = 0.05$).

Tabla 1.5

Correlaciones entre los Tres Gigantes y los Cinco Grandes (tomada de McCrae y Costa, 1985)

	Neuroticismo	Extraversión	Psicoticismo
Neuroticismo	0.75	-0.05	0.25
Extraversión	-0.18	0.69	-0.04
Apertura	0.01	0.15	0.05
Amabilidad	-0.18	0.04	-0.45
Conciencia	-0.21	-0.03	-0.31

El sistema que parece haber ganado el voto de la mayoría de los psicólogos diferenciales es el modelo de cinco grandes factores, sin duda debido a la amplia evidencia longitudinal y transversal-cultural que apoya la universalidad de las cinco dimensiones de orden superior de la personalidad propuestas por McCrae y Costa (1985, 1992). El cuestionario Big Five para adultos, (BFQ: Caprara, Babaranelli, Borgogni, y Perugini, 1993) es aplicable a partir de los 16 años, incluye 132 preguntas de respuestas múltiples. Además de medir las 5 dimensiones incluye una escala de *Distorsión*, cuya elaboración ha sido muy cuidada y que es de gran utilidad para detectar posibles intentos de dar una imagen falsa, buena o mala, por parte del sujeto.

El cuestionario de Personalidad de los Cinco Grandes para Niños, BFQ-N, deriva del instrumento BFQ para adultos, consta de 65 ítems y posee cinco escalas que emergen del análisis léxico de los distintos términos utilizados para describir a una persona: extraversión-introversión; amistad/hostilidad o amabilidad/cordialidad; conciencia; neuroticismo-estabilidad emocional; apertura a la experiencia. El Big

Five Questionnaire Niños y Adolescentes (BFQ-NA: Barbaranelli, Caprara, Rabasca, y Pastorelli, 2003), es el cuestionario más reciente de los BFQ, esta específicamente diseñado para evaluar la personalidad infantil y adolescente incorporando las peculiaridades evolutivas de los cinco factores de personalidad. Está compuesto por un total de 65 elementos, los cuales se evalúan con una escala tipo Likert, de cinco alternativas invertidas donde el valor máximo de la conducta se refleja en la primera alternativa (*Casi siempre, Muchas veces, Algunas veces, Pocas veces y Casi nunca*). El BFQ-NA informa de una adecuada fiabilidad en las escalas, con valores que oscilan desde .78 en Inestabilidad Emocional, hasta el valor .88 en Conciencia (Del Barrio, Carrasco, y Holgado, 2006b).

2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA PERSONALIDAD

Junto con la popularidad que ha adquirido la IE han venido las discusiones y el debate teórico alrededor de su relación con la personalidad. Los estudios que se han llevado a cabo han arrojado resultados contradictorios o poco concluyentes y esto se debe principalmente a que cada investigador asume una concepción distinta de lo que consideran que es la IE, y utilizan instrumentos de medida diseñados de acuerdo a esa teoría. A una conclusión similar llegó Hans J. Eysenck cuando planteó la cuestión de si la personalidad podía ser medida o no. Dando respuesta, Eysenck aludió a que esta dependía de lo que se entendiera por personalidad, por medida y que incluso dependía del significado del término “poder” (Eysenck, 1958, p. 175).

Como vimos en los orígenes de la IE, esta fue planteada inicialmente como una *capacidad* independiente de la personalidad, susceptible de ser aprendida o modificada y que evoluciona a lo largo del desarrollo cognitivo y madurativo de los sujetos. Luego surgió la conceptualización de los *modelos mixtos*, donde la IE es considerada un conjunto de habilidades, destrezas y rasgos de personalidad y es

evaluada por medio de instrumentos de auto-informe. Los estudios que han abordado la relación entre IE como capacidad y la personalidad han constatado correlaciones que no pasan de ser moderadas (Brackett y Mayer, 2003; López, Salovey, y Straus, 2003). El MEIS, por ejemplo, (Multibranch Emocional Intelligence Scale) correlacionó de forma significativa con las dimensiones de personalidad de apertura ($r = .25$) y conformidad ($r = .28$) del NEO-PI-R (Brackett y Mayer, 2003). La correlación más alta, encontrada por López, Salovey y Strauss (2003) fue de .33 y se obtuvo comparando puntuaciones obtenidas en el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002) y las dimensiones de personalidad medidos por el NEO-FFI (Costa y McCrae, 1992). En cuanto a la IE auto-informada (modelos mixtos), esta muestra correlaciones altas con determinados rasgos de la personalidad. Brackett y Mayer (2003) encontraron una correlación de .75 entre las habilidades que valora el EQ-i (Bar-On, 1997a) y el NEO-FFI. Ante estos resultados Brackett y Mayer (2003) concluyen que la IE como capacidad y la IE auto-informada tienen poca relación entre sí, de manera que un mismo individuo puede obtener puntuaciones diferentes en cada uno de estos tipos de medida (Jorge y Mérida, 2009).

Confirmando la idea que se expresó al inicio de este apartado, en relación a los resultados contradictorios, Schulte, Ree y Carretta (2004) compararon la IE (medida con el MSCEIT) con medidas de inteligencia general y personalidad. Sus resultados mostraron que la IE puede ser predicha a partir de una combinación de medidas de habilidad cognitiva, personalidad y diferencias de sexo. Estas conclusiones contrastan con resultados mostrados por defensores del modelo de habilidad, según las cuales la IE es distinta de g y de la personalidad (Jorge y Mérida, 2009; Mayer, Salovey, y Caruso, 2000). Aunque algunos autores continúan defendiendo la independencia de la IE respecto a la personalidad, distintos estudios revelan la cercanía que existe entre estos dos constructos psicológicos, incluso Goleman admite la relación que hay entre su concepción de IE, la personalidad y el carácter al decir: “Existe una palabra muy antigua para referirse al conjunto de habilidades representadas por la IE: carácter” (Goleman, 1995, p. 414-415). Por su parte, Mayer

y Mitchell (1998) consideran que un individuo está compuesto de subsistemas, y que estos a su vez interactúan con otros subsistemas. Ellos establecen que “la personalidad puede ser entendida como un complejo sistema que organiza la experiencia personal de comprender e interactuar con el mundo” (p. 47) y que “la inteligencia puede ser entendida como un subsistema que se solapa con diferentes subsistemas de la realidad”. Y para concretar la relación entre ambos subsistemas aseguran que “todas las definiciones de personalidad e inteligencia ven a la inteligencia en una relación como una parte/todo de la personalidad” (p. 44).

A esta conclusión llegan Jorge y Mérida (2009), quienes consideran que “cabría plantearse hasta qué punto la pretendida independencia entre IE y personalidad no es consecuencia de las posiciones teóricas asumidas por los representantes de los distintos modelos” (p. 93). Independientemente de los resultados empíricos, los términos utilizados en el planteamiento de las distintas teorías de IE aproximan de manera inevitable la IE a los factores que definen la personalidad de los individuos (Jorge y Mérida, 2009).

2.1. Inteligencia emocional de rasgo: modelo de autoeficacia emocional de Petrides

Las investigaciones de Petrides se originan en el estudio de las medidas de evaluación de IE realizadas por otros autores. Su interés surge dada la cantidad y diversidad de medidas que se habían desarrollado y el hecho de que los resultados de las mismas se entendieran como contradictorios. Petrides, junto con Adrián Furham y otros autores, consideraron necesario ampliar la concepción que se tenía sobre los tipos de modelos de IE y mostrar las diferencias entre considerar la IE como un rasgo o como una forma de procesamiento de la información basándose en la forma en que se mide y operativiza el constructo (Petrides, Frederickson, y Furnham, 2004).

La operativización de los modelos de rasgo por medio de medidas de autoinforme arrojaría resultados más honestos, pues la experiencia emocional es subjetiva, y sería más difícil encontrar un conjunto de ítems de habilidad que se pudieran puntuar de acuerdo a criterios objetivos. En cuanto a las diferencias de concepciones de IE y cómo se presentan en las medidas de evaluación, Petrides y sus colaboradores consideran que independientemente de los elementos que componen los tests, la mayoría de los modelos de la IE tienden a ser complementarios más que contradictorios (Ciarrochi, Chan, y Caputi, 2000). De hecho, los principales modelos de la IE suelen compartir facetas, aunque también incluyen otras que son a primera vista irrelevantes para el constructo y estas coincidencias entre los modelos es lo que proporciona la base para la primera identificación sistemática del dominio de la IE como rasgo (Ferrando, 2006).

La IE entendida como rasgo abarca varias disposiciones del dominio de la personalidad, como la empatía, impulsividad y asertividad (ver tabla 1.6) , así como elementos de la inteligencia social y de la inteligencia personal que son medidos en forma de habilidades autopercebidas.

Tabla 1.6

Facetas que componen el modelo de autoeficacia de K.V Petrides (Fuente: Petrides, Frederickson y Furnham, 2004)

Facetas	Los sujetos se perciben a sí mismos como....
<i>Adaptabilidad:</i>	flexibles y dispuestos a adaptarse a nuevas situaciones.
<i>Asertividad:</i>	francos, sinceros, y dispuestos a defender derechos propios.
<i>Percepción emocional:</i>	reconocen las emociones propias y la de los demás.
<i>Expresión emocional:</i>	capaces de comunicar sus sentimientos a los demás.
<i>Manejo emocional:</i>	capaces de influir en los sentimientos de los demás.
<i>Regulación emocional:</i>	capaces de controlar sus emociones.

<i>Impulsividad (baja):</i>	capaces de reflexionar y poco propensos a ceder a sus impulsos.
<i>Habilidad de relacionarse:</i>	con capacidad de tener relaciones personales plenas.
<i>Autoestima:</i>	exitosos y seguros de sí mismos.
<i>Auto-motivación:</i>	perseverante y poco propensos a renunciar ante la adversidad.
<i>Competencia social:</i>	capaz de conectar con otros y con buenas habilidades sociales.
<i>Manejo de estrés:</i>	capaz de resistir a la presión y de regular el estrés.
<i>Empatía:</i>	con capacidad para ponerse en el lugar del otro.
<i>Felicidad:</i>	con una actitud alegre y satisfecha con la vida.
<i>Optimismo:</i>	actitud segura y propensa a “mirar el lado bueno” de la vida.

Estas disposiciones o facetas conducen a esta definición empírica del término de IE de rasgo: “Una constelación de disposiciones emocionales y habilidades auto-perceptivas que representan el constructo de un compuesto bien definido en los niveles jerárquicos más bajos de la estructura de la personalidad” (Cooper y Petrides, 2010, p. 449). Esta teoría se fundamenta en la percepción que el individuo tiene acerca de sus capacidades emocionales, y no en la capacidad demostrable del individuo para manejar diferentes situaciones y aspectos del componente emocional (Petrides, 2010). Más adelante analizaremos con más detalle la postura de Petrides en relación a los modelos de IE y la operativización y medición del constructo.

2.2. Diferencias entre IE de rasgo y de capacidad

El interés de los investigadores en la IE llevo a la creación de distintas formas de medirla. Algunos desarrollaron y utilizaron medidas de autoinforme, mientras que otros consideraron más adecuado el uso de tests de rendimiento máximo. No tomaron en cuenta la diferencia entre rendimiento típico y rendimiento máximo y

asumieron que estaban operacionalizando el mismo constructo. Esto llevo a una confusión conceptual y esta confusión fue a su vez lo que llevo a Salovey, Mayer y Caruso (2000) a hacer una diferenciación entre la teoría de los modelos de capacidad y los modelos mixtos (que se ha detallado en el apartado anterior), especificando que uno combina la cognición con los rasgos de personalidad y el otro no. Ahora bien, esta distinción entre modelos ignora la importancia del método de medida y Petrides, entre otros, argumentan que esto “no concuerda con la evidencia empírica que muestra que las medidas de autoinforme tienden a intercorrelacionar entre sí, independientemente de si están basadas en modelos mixtos o en modelos de capacidad” (Pérez et al., 2005, p. 81).

Petrides mantiene que la experiencia emocional es subjetiva, por lo que no se pueden desarrollar ítems o ejercicios que puedan aplicar una puntuación de acuerdo a un criterio objetivo. Por ejemplo, el componente intrapersonal de la IE es prácticamente inmune a una medida de rendimiento máximo porque la información necesaria para determinar qué tan correcto o incorrecto es un ítem del test (como: “Estoy consciente de mis emociones a la vez que las experimento”) sólo la tiene el propio individuo que la experimenta. De la misma manera, otros métodos de medición diseñados para determinar si una respuesta de índole subjetiva es correcta o incorrecta han resultado en problemas conceptuales, psicométricos y empíricos (Petrides, Pita et al., 2007). Tomando en cuenta el hecho de que la forma en que se miden las variables de diferencias individuales tiene un impacto directo sobre su operacionalización, Petrides y Furham (2001) distinguieron entre la autoeficacia emocional y la capacidad cognitiva emocional llamándola IE de rasgo e IE de capacidad respectivamente.

La IE como capacidad se refiere a la habilidad que tiene un individuo para reconocer, procesar y utilizar la información con carga emocional y que se puede medir por medio de pruebas de rendimiento máximo (pruebas que tienen respuestas correctas o incorrectas) y que pertenecen al dominio de la inteligencia. La IE como rasgo pertenece al dominio de la personalidad, abarca una constelación de disposiciones comportamentales y autopercepciones relacionadas con la capacidad

de reconocer, procesar y utilizar información con carga emocional y se evalúa mediante medidas de autoinforme. Mientras que la IE como capacidad presenta dificultades para idear ítems relevantes, que puedan ser medidos objetivamente como correctos o incorrectos, la medida de la IE como rasgo es mucho más directa y existen varios instrumentos que han sido ampliamente utilizados para su evaluación. La principal diferencia entre los dos constructos es la forma en que se mide y no las dimensiones que abarcan los distintos modelos teóricos: la IE de rasgo se mide a través de cuestionarios de autoinforme y la IE de capacidad se mide por tests de rendimiento máximo (Petrides, Frederickson, y Furnham, 2004).

La distinción entre capacidad y rasgo es importante tanto por razones teóricas como prácticas. Teóricamente, es importante porque los distintos tipos de medidas arrojarán resultados diferentes, aun si el modelo conceptual es el mismo en cada caso. El tipo de medida es un componente esencial en la operacionalización del constructo y no puede ser separada de la naturaleza teórica del constructo. En la práctica, la distinción es importante porque la eficacia de las intervenciones que buscan mejorar la inteligencia emocional, la alfabetización emocional, las habilidades emocionales, etc., no puede ser evaluada por medio de medidas de habilidad que no son susceptibles a puntuación verídica y no deben ser evaluados por medio de cuestionarios de autoinforme que evalúan auto-percepciones (Mavroveli, Petrides, Sangareau, y Furnham, 2009).

Es importante destacar que la diferencia entre la IE de rasgo y la IE de capacidad no está relacionada con la distinción de Mayer entre modelos de habilidad y modelos mixtos de IE. Mayer separa ambos modelos basándose en la noción de si un modelo combina o no las habilidades cognitivas con otras características. De acuerdo a Petrides, esta diferenciación resulta confusa y va en contra de la teoría psicométrica aceptada hoy día, ya que descuida el aspecto del método de medida. Tampoco concuerda con la evidencia empírica que muestra que las medidas de autoinforme correlacionan fuertemente entre sí, independientemente de si están basadas en modelos mixtos o en modelos de habilidad (Petrides, Furnham, y Mavroveli, 2007).

En 2005, Pérez, Petrides y Furnham presentan los instrumentos de medida de la IE de rasgo que existen, incluyendo su validez, fiabilidad y estructura factorial (ver tabla 1.7). En el trabajo concluyen que, aunque por lo general un mayor número de medidas alternativas para un constructo supone un signo de progreso en la investigación, esto no es así en el caso de la IE como rasgo, porque el campo permanece estancado en un estado pre-paradigmático en el cual los cuestionarios han sido desarrollados sin un marco teórico de referencia adecuado y mucho menos cuentan con una fundamentación empírica. También donde la mayoría de autores y usuarios siguen teniendo la impresión de que la IE es un constructo unitario que puede ser medido vía autoinforme, vía tarea de rendimiento máximo o vía tareas improvisadas, sin implicación alguna para la conceptualización (Pérez et al., 2005).

Tabla 1.7

Diferencias entre IE Capacidad e IE de Rasgo (Fuente Pérez, Petrides y Furnham, 2005)

	I. E. Rasgo	I. E. Capacidad
Medida	Autoinforme	Basado en rendimiento
Conceptualización	Rasgo Personalidad	Capacidad cognitiva
Relaciones esperadas con factor G.	Perpendicular (a saber: sin relación)	Correlación de moderadas a fuertes
Evidencia de la validez del constructo	Buena validez discriminativa e incremental vis a vis personalidad.	Limitada validez predictiva y concurrente.
	Buena validez predictiva y concurrente con algunos criterios.	Más bajos que las relaciones esperadas con medidas de C.I.

Ejemplo de medida	EQ-1(Bar-On) SES (Schutte) TEIQue (Petrides)	MSCEIT
Propiedad de las medidas	Fácil de administrar Susceptible a ser falseado Procedimiento de puntuación Estandarizado Buenas propiedades psicométricas	Difícil de administrar Resistente a ser falseado Procedimiento atípico de puntuación Débiles propiedades psicométricas.

El hecho de que este tipo de medidas presenten correlaciones con las dimensiones de la personalidad, no debería entenderse como una crítica, sino que debería ser considerado como una nueva perspectiva que nos sirva para destacar que la conceptualización de la IE como rasgo de nivel inferior de la personalidad.

2.3. Inteligencia emocional de rasgo y personalidad

El modelo de autoeficacia emocional de Petrides entiende la IE no como inteligencia en sí misma, sino como un rasgo que forma parte de la estructura de la personalidad. El autor la define como “una constelación de autopercepciones y disposiciones relacionadas con la emoción y localizados en los niveles más bajos de la jerarquía de la personalidad” (Petrides, Pita et al., 2007, p. 273). El constructo formulado por Petrides provee una clara operativización de los aspectos de la personalidad relacionados con la emoción y se encuentra fuera de la taxonomía de las habilidades cognitivas y dentro de la taxonomía de la personalidad (Sánchez et al., 2010.) También establece que es esta taxonomía la que proporciona un contexto científicamente viable para las diversas inteligencias: interpersonal, intrapersonal, emocional, social, etc. (Petrides, Pita et al., 2007).

La teoría de la IE de rasgo se enlaza con modelos que describen la personalidad, como el de los Cinco Grandes y el de los Tres Gigantes de Eysenck. En este trabajo se ha prestado especial atención a los trabajos que han analizado la relación entre la IE de rasgo y los Cinco Grandes de la personalidad, una taxonomía bien establecida que postula que cinco dimensiones básicas, a saber, Inestabilidad Emocional (Neuroticismo), Extraversión, Apertura, Amabilidad, y Conciencia, son suficientes para describir las diferencias individuales en la personalidad (McCrae y Costa, 1999). Según el modelo de autoeficacia establecido por Petrides (2001), cualquier instrumento para medir la IE de rasgo, como el TEIQue, debería mostrar que alrededor del 70% de la varianza se solapa con los Cinco grandes (y 50% con los Tres Gigantes de Eysenck: Psicoticismo, Extraversión, y Neuroticismo). Este nivel de solapamiento es la base para reconceptualizar la IE como un rasgo de la personalidad y no como una inteligencia en si misma (Petrides, Pérez-González, y Furham, 2007).

La teoría de la IE de rasgo engloba los aspectos relacionados a las emociones de la personalidad, algunos de los cuales han sido conceptualizados como aspectos constitutivos de las dimensiones básicas de Neuroticismo y Extraversión. Estas dimensiones correlacionan con la mayoría de las facetas de la IE de rasgo, incluyendo asertividad, autoestima, habilidad para relacionarse, auto-motivación, competencia social, la felicidad y el optimismo. También, correlacionan con la emocionalidad, sociabilidad y bienestar y con la IE de rasgo global. Además, el Neuroticismo por si solo ha correlacionado con las facetas de regulación emocional, impulsividad (baja), manejo del estrés y el factor de auto-control, mientras Extraversión solo correlaciona con las facetas de la percepción emocional, expresión de la emoción, manejo emocional y empatía. Los otros tres de los cinco grandes presentan un nivel menor de correlación con las variables de IE de rasgo: Amabilidad correlaciona con asertividad, la habilidad para relacionarse, empatía, emocionalidad, autocontrol y, moderadamente, con la IE de rasgo global.

La dimensión de Conciencia correlaciona con percepción emocional, regulación emocional, impulsividad (baja), autoestima, auto-motivación, y manejo del estrés,

con el autocontrol, el bienestar emocional y con la IE de rasgo global. Por último, Apertura correlaciona con adaptabilidad, percepción emocional, expresión emocional, manejo emocional y empatía, con la emotividad y la sociabilidad y correlaciona moderadamente con la IE de rasgo global (Petrides, Furnham et al., 2007). Además, la validez incremental de la IE de rasgo frente a los Tres gigantes, los Cinco Grandes, y otras variables de la personalidad se ha demostrado en muchos estudios (Mikolajczak, Luminet, y Menil, 2006, 2007; Petrides et al., 2004; Saklofske, Austin, y Minski, 2003; Van der Zee y Wabeke, 2004). En general, parece que la IE de rasgo puede predecir cantidades significativas de varianza en presencia de múltiples dimensiones de la personalidad, algo a lo que muchos otros constructos no alcanzan (Petrides, Pérez-González et al., 2007).

2.4. Instrumentos de evaluación para la IE de rasgo

En una publicación de 2001, Petrides y Furnham definen con precisión 15 rasgos o facetas que comprenden las percepciones y disposiciones emocionales autopercibidas que definen su constructo y a partir de estas disposiciones de personalidad, los autores construyen su cuestionario Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Para crear un instrumento que evaluase estos aspectos, Petrides y Furhman (2003) revisaron toda la literatura e idearon un grupo de ítems originados en un gran conjunto de componentes afectivos. Estos ítems, estaban comprendidos en modelos e instrumentos validados anteriormente, por lo que este instrumento refleja un amplio dominio del concepto. Su instrumento original estaba compuesto por 144 ítems que se puntuaban a través de una escala tipo Likert de 7 puntos. El más reciente (en su forma más larga) está compuesto por 153 ítems en los que el sujeto se evalúa a través de la escala Likert (los niveles de respuesta van desde 1 = “totalmente en desacuerdo” hasta 7 = “totalmente de acuerdo”). El cuestionario proporciona, dependiendo de la versión que se utilice,

una puntuación global o total para la escala y las puntuaciones de cuatro factores principales: bienestar, autocontrol, emocionalidad, sociabilidad.

De acuerdo al London Psychometric Laboratory, dirigido por el Dr. Petrides en el University College London, las siguientes versiones y formas del instrumento están disponibles en la actualidad:

- TEIQue v1.50. Consta de 153 ítems y mide las 15 facetas, 4 factores y la puntuación total de IE de rasgo. Su plazo de ejecución es de 25 min.
- TEIQue-Short Form (TEIQue- SF). Consta de 30 ítems y mide la IE de rasgo total. Su plazo de ejecución es de 7 min.
- TEIQue-Adolescent Full Form (TEIQue-AFF). Está formado por 153 ítems, mide las 15 facetas, 4 factores y la puntuación total de IE de rasgo para jóvenes entre 13-17 años. El plazo de ejecución es de 25 min.
- TEIQue-Adolescent Short Form (TEIQue-ASF). Formado por 30 ítems y mide la IE de rasgo total para los jóvenes desde los 12 a los 17 años de edad. Su plazo de ejecución: 10 minutos.
- TEIQue-360°. Este test contiene 153 ítems y usa el método 360°, especialmente útil para contrastar la auto-evaluación frente a la de observadores. Su plazo de ejecución: 20 min.
- TEIQue-360° Short Form (TEIQue 360°-SF). Formado por 15 ítems, usa el método 360° y las puntuaciones se obtienen en base a las 15 facetas del TEIQue. Plazo de ejecución: 7 min.
- TEIQue-Child Form (TEIQue-CF). Compuesto por 75 ítems, evalúa de acuerdo a 9 factores y la puntuación de la IE de rasgo total para niños entre 8-12 años. Plazo de ejecución: 25 min.
- TEIQue-Child Short Form (TEIQue-CSF). Formado por 36 ítems, mide la IE de rasgo total para niños entre 8-12 años. Plazo de ejecución: 10-15 minutos

Se ha demostrado una consistencia interna de la escala total adecuada (Mesa, 2011; Mikolajczak et al., 2006; Petrides, 2006; Petrides y Furnham, 2003), así como ser una medida válida para evaluar los cambios en los patrones emocionales tras una inducción experimental del estado de ánimo (Petrides y Furnham, 2003). La adaptación del instrumento al castellano (Pérez, 2003) resultó en propiedades psicométricas muy similares a la escala original anglosajona y muestra evidencias de validez concurrente e incremental respecto a depresión y distintos trastornos de personalidad.

2.5 Personalidad, EI de rasgo y su validez como constructo

Las investigaciones realizadas sobre la IE de rasgo parecen indicar que esta es, efectivamente, un rasgo de la personalidad de orden inferior (Petrides, Pita et. al, 2007). Entre los estudios que lo comprueban está el de Petrides y Furnham en 2001, donde, a través de dos estudios, examinaron la relación entre IE rasgo y la personalidad en lo que respecta a su validez incremental en estudiantes universitarios. El argumento era que si la IE de rasgo es un constructo que se mantiene estable bajo distintas condiciones, es posible que la relación entre la IE rasgo y otras variables sea explicada por los cinco grandes factores de personalidad.

En uno de los dos estudios, Petrides y Furnham (2001) analizaron la relación entre IE rasgo medida por el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (EQ-i; Bar-On, 1997) y el perfil de personalidad de Eysenck (Eysenck, 1985). Los resultados del análisis factorial indicaron que la IE de rasgo “cargaba” (loaded) en los factores de personalidad como un rasgo de la personalidad de orden inferior, explicando el 53.9% de la varianza de la IE de rasgo. Un segundo estudio examinó cómo el EQ-i se relaciona con los cinco grandes factores de personalidad medidos por el NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1992). Los resultados del análisis indicaron que la relación entre IE de rasgo y la personalidad medida por el NEO-PI-R fueron similares a cuando la personalidad se mide con la escala Eysenck y la IE de rasgo se presenta como un rasgo de orden inferior de la personalidad explicando un 64.5% de

la varianza. La diferencia se debe únicamente a que el NEO-PI-R es una medida de los Cinco Grandes, mientras que el perfil de personalidad de Eysenck mide los Tres Gigantes. Estos hallazgos en carga factorial llevaron a Petrides y Furnham (2001) a concluir que "la IE de rasgo se puede conceptualizar como un constructo compuesto específico, ubicado en el nivel primario de las estructuras jerárquicas de los rasgos de personalidad" (p. 425).

En el 2003, Petrides y Furham realizaron un estudio de seguimiento en el que argumentaron que la IE rasgo como constructo es un valioso predictor, independientemente de su relación con la personalidad. Analizaron un subconjunto de participantes con niveles altos y bajos de IE de rasgo, pertenecientes a una muestra mayor, con el fin de examinar la forma en que se relacionaba la IE con la personalidad y el estado de ánimo. La IE se midió con el EQ-i y el TEIQue, mientras que la personalidad se midió por el NEO-PI-R. Aunque la IE de rasgo correlacionó con los cinco grandes de la personalidad, los autores llegaron a la conclusión de que esta es un constructo independiente y que se relaciona de manera significativa con otras variables de manera independiente a la personalidad. Por ejemplo, la IE de rasgo se relacionó con la sensibilidad de los participantes ante la inducción de estado de ánimo aun después que el factor personalidad fuera retirado, además de ser un predictor significativo de la recuperación del estado de ánimo (Petrides y Furnham, 2003).

Otro análisis de interés entre la IE de rasgo y la personalidad fue llevado a cabo por Petrides, Pita y Kokkinaki en el 2007. Estos autores examinaron a 274 estudiantes universitarios con el fin de explorar la relación entre IE de rasgo medido por el TEIQue, los Tres Grandes y Big Five de personalidad y las variables satisfacción con la vida, control de las emociones y de afrontamiento. Los resultados indicaron que Extraversión presentó la correlación más alta con la IE de rasgo, mientras que la correlación con Amabilidad fue débil, y los tres factores de la personalidad restantes mostraron una correlación moderada con la IE de rasgo. Después de conseguir los resultados del análisis factorial, los autores llevaron a cabo un análisis de regresión múltiple con el fin de determinar si la personalidad y la IE

de rasgo eran capaces de predecir las variables criterio. Los resultados del análisis de regresión indicaron que la IE de rasgo fue un predictor significativo de la satisfacción con la vida, la rumiación y tanto el afrontamiento racional como el emocional. A partir de estos resultados, los autores concluyeron que la IE de rasgo muestra utilidad predictiva incremental con distintos constructos (Petrides, Pita, y Kokkinaki, 2007).

En cuanto a su relación con otras variables, encontramos una cantidad de estudios que confirman la validez del constructo IE de rasgo. Sánchez-Ruiz y colaboradores investigaron la relación entre el RA y la capacidad cognitiva, rasgos de la personalidad y la IE de rasgo en una muestra de 323 estudiantes universitarios en Chipre. El estudio también exploró las diferencias entre carreras universitarias (informática, empresariales, ingeniería eléctrica, turismo, marketing, derecho, contabilidad, y la Psicología) y la IE de rasgo (Sánchez-Ruiz, Mavroveli, y Poullis, 2013). La IE de rasgo predijo RA por encima de la capacidad cognitiva y rasgos de la personalidad establecidos. Además, encontraron diferencias entre carreras; los estudiantes de Psicología puntuaron más alto en la IE de rasgo que los informáticos, ingenieros eléctricos y estudiantes de empresariales.

El objetivo de la investigación realizada por Andrei, Mancini, Trombini, Baldaro y Russo (2014) era la validación de la versión italiana del TEIQue-AFF, así como en la exploración de su validez incremental sobre el desajuste emocional en adolescentes italianos. En general, el TEIQue-AFF italiano replica la estructura de cuatro factores del test original (bienestar, autocontrol, emocionalidad, sociabilidad), y se confirmó su validez como constructo. Sin embargo, los coeficientes de fiabilidad para ocho de las 15 facetas y dos de los factores fueron bajos. En todos los niveles de análisis (global, por factor, por faceta) el TEIQue-AFF resultó ser un predictor incremental significativo del desajuste emocional de los adolescentes, más allá del sexo, el cociente intelectual, y las cinco grandes dimensiones de la personalidad.

Laborde, Dosseville, Guillén y Chávez (2014) realizaron dos estudios dirigidos a la validación del TEIQue en una muestra de atletas. También exploraron la relación entre la IE de rasgo con otras variables demográficas como la edad, el sexo, el tipo de deporte (individuales o en equipo), experiencia y años de entrenamiento. El primer estudio, por medio de un análisis factorial confirmatorio, logro replicar la estructura de 4 factores original del TEIQue, confirmando que podría ser utilizado perfectamente en una muestra de deportistas o atletas. De las variables demográficas, sólo la edad mostró una relación positiva significativa con la IE rasgo. El segundo estudio mostró que la IE de rasgo se relaciona con la satisfacción ante el rendimiento, demostrando que el TEIQue se puede utilizar con atletas y que es útil para la comprensión de ciertos aspectos de la satisfacción ante el rendimiento deportivo.

Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014) analizaron la relación entre IE de rasgo medida por el TEIQue, los Cinco Grandes, los dos grandes de Digman (Alfa, que abarca amabilidad-A-, la conciencia -C-, y el neuroticismo-N-, y Beta, que abarca la extraversión-E y apertura-O-; Digman, 1997) y el Factor General de Personalidad (GFP; Musek, 2007) en una muestra de estudiantes universitarios. Parte de la varianza se explicó con una combinación lineal de los cinco grandes. La IE de rasgo también correlacionó positivamente con los dos grandes factores de personalidad de Digman, Alfa y Beta. Finalmente, las correlaciones entre la IE de rasgo y el GFP fueron mayores que las existentes entre el GFP y los cinco grandes de los que se extraen. Los resultados apoyan la idea de que la IE de rasgo está integrada en la jerarquía de la personalidad y que se puede considerar como un indicador del Factor General de Personalidad.

Di Fabio y Saklofske (2014a) estudiaron el papel de la IE de capacidad y la IE de rasgo, junto con la inteligencia fluida y la personalidad en relación con la autoeficacia en toma de decisiones, la indecisión en la elección de carrera y la indecisión general entre estudiantes de secundaria italianos. La IE de habilidad no resultó ser una variable predictora, en contraste con las dos escalas de IE de autoinforme. En particular, la TEIQue explicó un mayor porcentaje de varianza incremental en

comparación con el EQ-i. Los resultados del estudio confirman que tanto la IE auto-evaluada por el EQ-i como el TEIQue añaden varianza incremental significativa, más allá de lo que pueden explicar los rasgos de personalidad en relación a la toma de decisiones, la indecisión de carrera y la indecisión general. De interés es que ninguna de las medidas basadas en la cognición (inteligencia fluida y la IE de capacidad) contribuyó a las predicciones con respecto a la decisión de qué carrera ejercer. La IE de rasgo parece contribuir en el proceso de toma de decisiones de carrera a ejercer, dando a entender que las personas con mayor IE rasgo son más capaces de comprender e integrar las experiencias emocionales, pensamientos y acciones que están relacionadas con la elección de carrera. Estos hallazgos apoyan estudios anteriores que demuestran una relación entre la IE autoevaluada y la autoeficacia en la toma de decisiones sobre la carrera universitaria (Brown, George-Curran y Smith, 2003), la indecisión al elegir una carrera y la indecisión general (Di Fabio y Palazzeschi, 2009; Di Fabio, Palazzeschi, Asulin-Peretz, y Gati, 2013).

2.6. Relación entre IE de rasgo y otros factores

Las investigaciones que vinculan distintas variables psicológicas con la IE están en constante aumento. Por ejemplo, se le ha relacionado a variables de lo que se considera "Psicología positiva", como son la capacidad de recuperación (Saklofske, Nordstokke, Prince-Embury, Crumpler, Nugent, Vesely, y Hindes 2013), la salud (Austin, Saklofske, y Egan, 2005) y la satisfacción con la vida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). La IE también ha demostrado una relación con los procesos de toma de decisiones (Di Fabio et al., 2013), la autoeficacia (Di Fabio y Palazzeschi, 2008), el apoyo social (Di Fabio y Kenny, 2012), y como vimos anteriormente, el éxito escolar. Otros estudios con muestras de adolescentes han demostrado que la IE rasgo puede actuar como agente protector contra el desajuste emocional, un bajo nivel de IE de rasgo ha sido asociado a la internalización de síntomas, tales como depresión en muestras clínicas (Delhaye, Kempnaers, Stroobants, Goossens, y Linkowski, 2012), así como en muestras normales

(Williams, Daley, Burnside, y Hammond-Rowley, 2010). Estos resultados destacan el papel de la IE en la promoción de los recursos individuales y ofrecen nuevas oportunidades de investigación e intervención. Veamos brevemente otros estudios que muestran qué otras variables se han asociado, o no, a la IE.

La IE de rasgo es una variable significativa en contextos de consumo de alcohol, que afecta directamente a la percepción de apoyo social familiar, la resistencia ante la presión de grupo (García, 2011). Los factores de riesgo que se asocian a las complejas conductas de fumar o beber alcohol son numerosos, y aunque muchos de éstos factores de riesgo no pueden ser modificados, las capacidades que incluye la IE pueden ser aprendidas y mejoradas previniendo así futuras conductas de riesgo (Mayer y Salovey, 1997). Otros estudios han demostrado que la IE de rasgo, evaluada a través de la TEIQue, podría ser un valioso predictor explicativo e incremental de criterios como la satisfacción con la vida (Freudenthaler, Neubauer, Gabler, Scherl, y Rindermann, 2008), satisfacción laboral y salud general (Petrides, 2010) y que tiene un efecto positivo sobre la regulación de las emociones y el estrés (Laborde, Brüll, Weber, y Anders, 2011). Aunque pocos estudios han explorado estas cuestiones a través de muestras de adolescentes, sus resultados son consistentes con los obtenidos con los adultos (Davis y Humphrey, 2012; Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011).

Ferrando, Prieto, Almeida, Ferrándiz, Bermejo, López-Pina, Hernández, Sáinz, y Fernández (2011) estudiaron la relación entre la IE rasgo y el RA, controlando los efectos de la inteligencia, personalidad y autoconcepto. A los participantes, 290 participantes, se les aplicó el cuestionario TEIQue-ASF, un cuestionario de personalidad para niños (CPQ), el Test ICCE de inteligencia y el cuestionario de adaptación para niños CAI-1. Los resultados indicaron que existe una relación positiva y significativa entre la IE rasgo medido por el TEIQue-ASF y el RA general. El TEIQue-ASF mostró validez incremental para predecir el RA en general, después de controlar los efectos de la inteligencia, la personalidad y el autoconcepto.

Sánchez-Ruiz, Hernández-Torrano, Pérez-González, Batey, y Petrides (2011) investigaron la asociación entre dos indicadores de la creatividad (el pensamiento divergente y la personalidad creativa), la capacidad cognitiva, los factores de personalidad y la IE Rasgo en una muestra de 175 estudiantes universitarios españoles pertenecientes a Carreras Técnicas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Artes. Se demostró una fuerte relación entre los rasgos de personalidad, la IE rasgo y creatividad. La IE de rasgo resultó como buena predictora tanto del pensamiento divergente como de la personalidad creativa, siendo el factor de sociabilidad el que mostraba mayor capacidad predictiva. Los factores de emocionalidad y autocontrol emocional tuvieron efectos diferenciales sobre la pensamiento divergente para el grupo de graduados en Arte respecto al resto de grupos: la relación entre el autocontrol y el pensamiento divergente fue significativamente más negativa en el grupo de Arte, que en los otros dos grupos; mientras que la relación entre la emocionalidad y el pensamiento divergente fue positiva en el grupo de Arte, pero negativo en los otros dos grupos.

Di Fabio y Saklofske (2014b) investigaron el papel de la inteligencia fluida, los rasgos de personalidad y distintos modelos de IE en relación a la autoevaluación, la resiliencia y la satisfacción con la vida. Administraron las siguientes pruebas a 164 estudiantes de escuelas secundarias italianas: Las Matrices Progresivas Avanzadas (APM; Raven, 1962) para medir la inteligencia, el cuestionario de personalidad BFQ (Big Five Questionnaire), el MSCEIT para la I.E de habilidad, el EQ-i de Bar-On y el TEIQue para la IE de rasgo, el Core Self-Evaluation Scale (CSES; Judge, Erez, Bono, Thoresen, 2003; mide una parte fundamental de los valores de autoevaluación, la eficacia y las capacidades. Incluye la autoestima, la autoeficacia, locus de control interno y la ausencia de pesimismo) y la escala de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC; Campbell-Sills y Stein, 2007) y la Escala de Satisfacción con la vida (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, Griffin, 1985). Ni la inteligencia fluida o la IE de habilidad contribuyeron en la predicción de las variables estudiadas, mientras que los rasgos de personalidad sí se constituyeron como buenos predictores. La combinación de los cinco grandes de la personalidad,

seguidos por la inteligencia emocional autoinformada fueron los más potentes predictores de la autoevaluación, la resiliencia y la satisfacción vital. Este estudio también confirmó que las diversas escalas y subyacentes descripciones de la IE también contribuyen a la predicción de las variables criterio analizadas. Mientras que la IE de habilidad no contribuyó a la predicción de ninguna de las tres variables criterio, el TEIQue añadió un mayor porcentaje de la varianza en comparación con el EQ-i. Estos resultados ponen de relieve la diversidad de los modelos y las medidas que describen la IE y como estos se solapan entre ellos.

Laborde, Lautenbach, Allen, Herbert y Achtzeh (2014) comprobaron que la IE de rasgo sirve para predecir la secreción de cortisol por encima de las medidas de emoción en atletas, aunque no predecía el rendimiento bajo presión. Se han encontrado relaciones entre la IE de rasgo y variables relacionadas con la salud: a nivel psicológico, se ha asociado negativamente con la depresión (Saklofske et al., 2003), la ansiedad (Mikolajczak et al., 2007a), fobias y actitudes obsesivas (Mikolajczak et al., 2006) y el agotamiento (Mikolajczak et al., 2007b). A nivel físico, ha sido sistemáticamente vinculada a una menor cantidad de síntomas y quejas somáticas (Dawda y Hart, 2000; Mikolajczak et al., 2006).

Recientemente se investigó si los diferentes componentes de la IE están singularmente relacionados con el bullying tradicional y con el cyberbullying (Baroncelli y Ciucci, 2014). Se le llama bullying tradicional al comportamiento agresivo físico y/o verbal. El cyberbullying se caracteriza por una serie de actos ofensivos (el acoso, la difusión de rumores, la intimidación, etc.) infligido a través de diversos medios tecnológicos tales como correos electrónicos, mensajería instantánea, blogs y salas de chat. Para comprobarlo, se utilizó una muestra de 529 pre-adolescentes y se aplicó la Escala de IE (EIS, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, y Dornheim, 1998). Se encontró que la dimensión de la IE que tiene que ver con la regulación y el uso de las emociones se relacionó negativamente tanto con el bullying como el cyberbullying. Sorprendentemente, las dimensiones que envuelven la evaluación de las emociones propias y de los demás no resultaron deficientes en los niños que realizan el bullying y/o conductas de acoso cibernético.

Los niños que participaban en el bullying o cyberbullying no se percibían a sí mismos como deficientes al captar y entender señales emocionales en los demás o en sí mismos, pero se consideraban menos capaces de regular y usar sus emociones. A pesar de que es común que el acosador participe tanto del bullying tradicional como del cyberbullying, los resultados sugieren que estas dos formas son fenómenos distintos, con la participación de diferentes rasgos de personalidad. La principal diferencia entre las dos formas de acoso escolar fue la autopercepción de ser capaz de usar y regular las emociones: un nivel más bajo en este rasgo de IE fue un predictor significativo para el acoso cibernético, pero no para el acoso tradicional.

También en relación al bullying, y teniendo en cuenta varios subcomponentes de la IE de rasgo, Lomas, Stough, Hansen y Downey (2012) encontraron que la comprensión de las emociones en los demás se asoció negativamente con la intimidación en una pequeña muestra de preadolescentes australianos, lo que sugiere que los estudiantes que no lograron entender las emociones de los demás también eran incapaces de entender las consecuencias de sus acciones agresivas. Kokkinos y Kipritsi (2012) encontraron que la IE de rasgo global se asociaba negativamente con las formas directas e indirectas de intimidación en una muestra de estudiantes de primaria griegos, mientras que Mavroveli y Sánchez-Ruiz (2011) observaron una asociación negativa entre la IE global, la percepción subjetiva y la intimidación entre iguales en una muestra de estudiantes de primaria en Inglaterra.

CONCLUSIÓN

La personalidad proporciona una taxonomía universal, o un marco, para comparar a las personas y representar la individualidad de todos al mismo tiempo. A su vez, los rasgos de personalidad son los patrones relativamente duraderos de pensamientos, sentimientos y comportamientos que reflejan la tendencia a responder de cierta manera bajo ciertas circunstancias. K.V. Petrides, con su teoría de Autoeficacia Emocional (o IE de rasgo,) persigue reunir todos los rasgos de

personalidad relacionados con el afecto bajo el mismo paraguas conceptual al definir la IE de rasgo como “Una constelación de disposiciones emocionales y habilidades auto-perceptivas que representan el constructo de un compuesto bien definido en los niveles más bajos de la estructura de la personalidad” (Cooper y Petrides, 2010, p. 449).

Petrides y Furnham llegan a desarrollar su teoría tras analizar las diferencias entre los modelos de habilidad (la capacidad demostrable de sus habilidades para trabajar con la información emocional) y los modelos mixtos (combinan dimensiones de personalidad como el optimismo y la capacidad de automotivación con habilidades emocionales), y proponen, a su vez, la diferenciación entre IE habilidad e IE rasgo, basándose principalmente en que la operacionalización en medidas de rendimiento máximo o autoinformes condiciona la conceptualización del constructo (Petrides y Furnham, 2000, 2001; Petrides, Furnham, y Frederickson, 2004). Esta teorización ha resultado efectiva tanto desde un punto de vista explicativo como predictivo. Primero, porque organiza, bajo un único marco, las principales diferencias en la afectividad, que hasta el momento estaban dispersas a través de las cinco grandes dimensiones básicas de personalidad (Petrides et al., 2007). En segundo lugar, la IE de rasgo ha demostrado validez incremental para predecir una serie de comportamientos y respuestas emocionales por encima de los constructos previamente establecidos (Mikolajczak et al., 2007; Petrides et al., 2006; Petrides et al., 2007; Van der Zee y Wabeke, 2004) y se ha demostrado que el instrumento de medida que utilizaremos para este estudio (TEIQue) posee propiedades psicométricas adecuadas con respecto a otras medidas de IE (Freudenthaler et al., 2008; Martins, Ramalho, y Morin, 2010). En nuestro estudio se ha prestado especial atención a los trabajos que han analizado la relación entre la IE de rasgo y los Cinco Grandes de la personalidad, y hemos utilizado la medida de personalidad Big Five Questionnaire (BFQ-NA) y el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* en su versión completa para adolescentes (TEIQue-AFF), con la finalidad de comprobar la relación existente entre ambos conceptos en adolescentes.

CAPÍTULO 3

RENDIMIENTO ACADÉMICO: SU RELACIÓN CON EL CI, LA IE Y LA PERSONALIDAD

“Una buena cabeza y un buen corazón son siempre una combinación formidable. Pero cuando se le agrega un lápiz o una lengua letrada, entonces se tiene algo muy especial.”
~ Nelson Mandela

Una de las dimensiones probablemente más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el rendimiento académico (RA) del alumno. Jiménez (2000) establece que el rendimiento escolar es el nivel de conocimientos obtenido y demostrado en un área o materia particular, comparado con la norma de edad y nivel académico. También considera que se puede tener una buena capacidad intelectual, y buenas aptitudes, y no presentar un rendimiento adecuado. Por esto, y ante la perspectiva de que el RA es un fenómeno multifactorial, resulta importante considerar otro tipo de variables, al margen de las calificaciones y el nivel de inteligencia de los estudiantes, que puedan incidir en el RA y ver en qué grado afectan al mismo.

El éxito académico ejerce una importante influencia en los estudiantes, afecta sus esfuerzos, aspiraciones y proyectos personales, además de ser una fuente de recompensas y satisfacción para el alumno. A su vez, el RA es uno de los indicadores más importantes del aprendizaje y la comprensión en el sistema educativo pues es entendido como la manera más precisa para medir la aptitud y es un núcleo determinante de las trayectorias profesionales y los logros en general. Es considerado un constructo de carácter multidimensional en el que no sólo se contemplan dimensiones personales como la motivación del alumno sino también otras variables del contexto como los aspectos docentes, la relación profesor-

alumno, el entorno familiar, etc. Además, influyen en el resultado académico aspectos de orden sociodemográfico, psicosociales, pedagógicos, institucionales y socioeconómicos; entre ellos, elementos tan variados como: la ansiedad, la autoestima, la percepción del clima académico, el entusiasmo, el sentido de propósito, entre otros (Garbanzo, 2014).

Un excelente rendimiento surge como resultado de la interacción entre la persona y el medio ambiente, con influencias mutuas durante todo el desarrollo de los individuos. Esta influencia se ejerce tanto de manera individual como en conjunto y de estas interacciones se alcanza un determinado resultado, razón por la cual su estimación se caracteriza por un alto nivel de complejidad (Monteiro, Almeida, Vasconcelos, y Cruz, 2014). En este sentido Cominetti y Ruiz (1997) sugieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes, pues las expectativas de familia, de los docentes, los mismos alumnos e incluso de su grupo de iguales con relación a los logros en el aprendizaje, son de especial interés y ponen al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o perjudiciales en la tarea escolar y sus resultados.

Sabemos que la investigación ha establecido que la capacidad cognitiva es un determinante importante del RA, pero, por lo que hemos analizado en capítulos anteriores sobre el efecto que pueden tener factores como la personalidad y la IE, entendemos que los factores de habilidad por sí solos, no son suficientes para explicar *por completo* las diferencias individuales en el éxito académico y la vida en general (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2006). Los investigadores continúan esforzándose en identificar los factores predictivos, sin limitarse a los cognitivos, del RA y a lo largo de este capítulo veremos los hallazgos, conclusiones y posibles contradicciones respecto a los predictores del éxito académico.

1. RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento en ocasiones es denominado aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto son solo semánticas y en los textos son utilizadas como sinónimos (Navarro, 2003). En cuanto a la definición del concepto, Forteza (1975) considera que el RA es la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de las metas asignadas. Chadwick (1979) la define como una expresión de capacidades y de características psicológicas en el estudiante, desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período, año o semestre, y se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) del nivel alcanzado. Este rendimiento es generalmente expresado en forma de calificaciones, un valor atribuido al logro del estudiante en su desempeño académico y, aunque estas calificaciones pueden estar sometidas a muchos sesgos difíciles de controlar, reflejan suficientemente el grado de cercanía a los objetivos señalados. Estos resultados pueden ser o no satisfactorios, o implicar deserción escolar o éxito académico.

La medición del rendimiento es un aspecto importante a considerar. A la hora de operativizar el rendimiento, observamos que la mayor parte de las investigaciones toman de él dos tipos de medidas: las pruebas objetivas y las calificaciones del profesorado que, como muestran Marreno y Orlando (1988), son entre sí medidas complementarias pues mientras que las notas recogen variables importantes relacionadas al individuo, a su contexto y a la interacción entre ambas, las pruebas objetivas miden el conocimiento adquirido sin considerar especialmente otras variables importantes, pero de una forma más objetiva. Estos mismos autores analizaron el poder predictivo de las distintas aptitudes, mediante regresión múltiple, concluyendo que el principal predictor del RA es la aptitud verbal, seguida de la numérica y del razonamiento, ocupando los últimos lugares de la jerarquía las

aptitudes mecánica y espacial, aunque el orden de la jerarquía puede variar según se trate de predecir alguna área específica de RA (García, Alvarado y Jiménez, 2000). Las pruebas objetivas presentan inconvenientes como valorar una gama limitada de actividades intelectuales, pero también presentan una serie de ventajas, como ofrecer resultados que permiten la comparación entre grupos, centros, etc., o la obtención de medidas que suelen ser más fiables y válidas que en otros instrumentos. Su versatilidad, rapidez de ejecución, y el supuesto grado de objetividad que confieren a la evaluación de conocimientos los hacen instrumentos interesantes tanto para el profesorado como al alumnado (Matas, 2003).

La medida de los resultados académicos a través de calificaciones o notas también tiene sus ventajas e inconvenientes. Las notas, siendo objetivas, no siempre tienen un grado de fiabilidad suficientemente alto como para facilitar la toma de decisiones sobre el RA de una persona (Álvaro et al., 1990; Matas, 2003). Es decir, no todo resultado bajo es indicativo de un RA bajo, ni un rendimiento alto representa de manera clara la relación entre los resultados y el esfuerzo que ha hecho el alumno. Jiménez (2000) en sus investigaciones revela que se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes, y aun así no estar obteniendo un rendimiento adecuado. La manera en que aprende o trabaja cada persona puede variar de acuerdo a la tarea que esté desarrollando; un alumno que domine cierta área mostrará gran interés y persistencia cuando se enfrente a una tarea relacionada con esa área, mientras que puede frustrarse y abandonar fácilmente cuando lo haga con una tarea de otra área (Ferrando, Ruiz, Bermejo, Prieto, y Sainz, 2014).

La excelencia académica se presenta como un proceso en continuo desarrollo, que inicia en la infancia, en el contexto familiar y escolar, y parece estar constantemente alimentado por los individuos que interactúan con sus contextos. Las personas más cercanas a los estudiantes influyen en el proceso de maduración de las características del trabajo y de personalidad, dando forma a la manera en que trabajan los alumnos, ya sea a través de la transmisión directa de valores, o a través del incentivo y la motivación a involucrarse en el aprendizaje experiencias u otras

actividades. A esta conclusión llegaron Monteiro, Almeida, Vasconcelos y Cruz (2014) al encontrar en su estudio sobre la excelencia académica la manera en que las condiciones del medio ambiente contribuyen al desarrollo de los intereses, habilidades y competencias en estudiantes sobresalientes de ingeniería.

Otro punto a tomar en cuenta al contemplar las calificaciones son los aspectos subjetivos que influyen en el profesor a la hora de poner las notas, como el cansancio, el juicio positivo o negativo que tenga previamente del alumno, la comparación entre alumnos, etc. Todos estos aspectos tienen una marcada carga subjetiva y no hacen referencia directa a los conocimientos adquiridos por los alumnos, pero interfieren notablemente en la demostración de lo que se sabe, pudiendo condicionar las calificaciones que obtienen los alumnos (García, 2012).

Dentro de los contextos educativos siempre ha existido un interés por comprender los factores cognitivos y comportamentales que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en sus labores académicas y cómo estos se relacionan con su desarrollo integral. De ahí la necesidad de estudiar otras variables que aporten más claridad, que identifiquen lo que lleva al fracaso escolar y den el porqué de la desmotivación existente actualmente en las aulas respecto a los aprendizajes (Zuffianò, Alessandri, Gerbino, Luengo, Di Giunta, Milioni, y Caprara, 2013). Constructos como el CI, la IE y la personalidad han recibido especial atención, lo que ha supuesto que se generen importantes avances de investigación que han contribuido a mejorar las prácticas pedagógicas y de enseñanza.

Cascón (2000; citado en Ayala, 2012) sugiere que el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del RA es la inteligencia y por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar. También reconoce que otras investigaciones han logrado comprobar que el RA no sólo se asocia con factores intelectuales, sino que es un efecto de múltiples variables adaptativas, comportamentales y psicopatológicas, a los que se atribuye incluso un valor

predictivo. Por ejemplo, se afirma que la inteligencia, personalidad y motivación asociadas entre sí pueden explicar el 25% de la varianza del rendimiento (Cattell, citado en Nácher, 2002). También se ha asociado la autoestima con el RA (Baumeister, Campbell, Krueger, y Vohs, 2003), principalmente como un factor de motivación, y se ha encontrado que la autoestima y el logro de metas son factores que influyen en el RA en los estudiantes de escuela primaria (Rahmani, 2011).

¿Qué otros factores podrían influir, positiva o negativamente en el rendimiento y/o éxito académico?

- La dieta tiene un efecto en el rendimiento, como se reveló en un estudio realizado con niños griegos. Al explorar los posibles vínculos entre la adherencia a la dieta mediterránea, el exceso de peso corporal y el RA en niños de primaria se encontró que la mala adherencia a la dieta mediterránea, la obesidad y los bajos niveles de actividad física parecen afectar negativamente el RA en los niños (Vassiloudis, Yiannakouris, Panagiotakos, Apostolopoulos, y Costarelli, 2014).

- La autoestima, que ha sido considerada como un componente esencial de la salud y presenta una relación positiva con el RA estudiantil (Saadat, Ghasemzadeh y Soleimani 2012).

- Rode, Arthaud-Day, Mooney, Baldwin, Bommer y Rubin (2005) encontraron que la satisfacción con la vida fue uno de los principales predictores del RA.

- La motivación, las metas académicas, el compromiso institucional, el apoyo social, el apoyo financiero y las pruebas estandarizadas (Robbins, Lauver, Davis, Langley, y Carlstorm, 2004).

En nuestro estudio hemos prestado especial atención a los constructos inteligencia, personalidad e IE. Analizamos cómo estos factores interactúan con el RA, ya sea que se presenten como predictores o mediadores del éxito académico.

1.1. CI y rendimiento académico

La inteligencia es entendida como la habilidad cognitiva que permite a cada individuo pensar, aprender con las situaciones y resolver con mayor o menor agilidad los nuevos problemas de la vida cotidiana (Sternberg, 1997). En el ámbito escolar, esta habilidad se refleja en la cantidad y calidad de los aprendizajes que los alumnos realizan (Ferrando et al., 2014), por lo que el concepto de inteligencia se relaciona constantemente con el RA.

Sternberg (1997), encontró que el CI representa alrededor del 25% de la varianza en los resultados escolares y muchos otros autores han afirmado que la inteligencia es un predictor sólido y universal del rendimiento académico de los alumnos (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005; Furnham, Monsen, y Ahmetoglu, 2009; Kuncel, Herzlett, y Ones, 2004; Rosander, Bäckström, y Stenberg, 2011; Spinath, Freudenthaler, y Neubauer, 2010). También se ha encontrado que el CI, obtenido a través del WISC-III y el WISC-IV, puede explicar de un 52% a un 76% de la varianza en el rendimiento (Wechsler, 2003) incluso después de controlar el sexo, el RA previo, y la personalidad (Di Fabio y Busoni, 2007). Se ha encontrado además que los estudiantes con un CI más alto muestran un progreso significativamente mayor en lectura y escritura que los niños con cociente intelectual más bajo (Shaywitz, Fletcher, Holahan, y Shaywitz, 1992), y se demostró el efecto causal de CI en el futuro RA en un estudio de Watkins, Lei y Canivez (2007).

Kuncel, Hezlett y Ones, (2004) abordaron la cuestión de si una medida general de capacidad cognitiva desarrollada específicamente para predecir el RA es válida para predecir dicho rendimiento tanto en la educación como en un ámbito laboral. Utilizaron una prueba de analogías (Miller Analogies Test-MAT, 1960) para la predicción de criterios académicos y laborales e hicieron un meta-análisis entre las correlaciones del MAT con otras pruebas cognitivas (Matrices de Raven, 1965; Record académico de los participantes). Los resultados mostraron que las habilidades medidas por el MAT se comparten con otros instrumentos que miden

capacidad cognitiva y que estas habilidades son, generalmente, predictores válidos tanto de criterios académicos y de formación profesional, como para las evaluaciones del potencial profesional y la creatividad, lo que contradice la idea de que la inteligencia en el trabajo es diferente de la inteligencia en la escuela.

Spinath, Spinath, Harlaar, y Plomin (2006), con una muestra de 1.678 niños de Escuela Primaria, examinaron el grado en que la motivación contribuye a la predicción del rendimiento escolar más allá de la capacidad mental general (*g*). En este caso *g* resultó ser el más fuerte predictor del rendimiento escolar, y, en el caso de la Ciencia, el único predictor de rendimiento escolar. Sin embargo, en Matemáticas e Inglés, la capacidad de auto-percepción de los niños, así como los valores intrínsecos de cada uno contribuyeron de forma incremental a la predicción de los logros académicos más allá de *g*, siendo la capacidad de auto-percepción un mejor predictor que los valores intrínsecos. Por último, el análisis de comunalidad reveló que una parte sustancial de la varianza común en el rendimiento escolar es explicada tanto por *g* como la motivación, demostrando que otros factores, además de *g*, pueden servir como predictores del RA.

Contrario a los estudios antes mencionados, Pérez y Castejón (2006) analizaron la relación entre un CI alto y obtener buenos índices académicos y sus resultados mostraron que la inteligencia psicométrica tradicional (CI), no está relacionada con el RA. Esto nos hace pensar que, más allá de un cierto nivel intelectual, otras condiciones externas e internas podrían influir en el logro académico. Un aprendizaje exitoso puede depender de otros factores, tanto individuales como del medio ambiente (Sternberg, 1997), por lo que es importante analizar la posibilidad de que un constructo como la personalidad también afecte el éxito académico.

Deary, Strand, Smith y Fernández (2007) llevaron a cabo un estudio longitudinal de 5 años con más de 70.000 niños con el fin de examinar la relación entre la inteligencia psicométrica a los 11 años y el RA, en 25 temas escolares, a los 16 años. La inteligencia general contribuyó al éxito en los 25 temas o materias académicas, siendo la correlación entre la inteligencia y el rendimiento escolar de

0.81. En cuanto a las diferencias en sexo, las niñas no mostraron ventajas en *g*, pero tuvieron un mejor desempeño en todas las materias, excepto Física. Otros estudios también han encontrado que el RA en estudiantes de secundaria correlaciona (entre 0.50 y 0.70) con el CI (Jensen, 1998 citado en Rohde y Thompson, 2007), y que el desempeño en pruebas estandarizadas de RA se puede utilizar para estimar con precisión el CI (Frey y Detterman, 2004).

La investigación de Almeida, Guisande, Primi y Lemos (2008) contribuyen a la literatura que avala la relación entre *g* y rendimiento académico, con un estudio llevado a cabo con estudiantes portugueses de entre 10 y 18 años de edad. Utilizando la Batería de Pruebas de Raciocinio (BPR) y las notas escolares respectivas a las asignaturas de lengua portuguesa y matemáticas, encontraron una correlación moderada y estadísticamente significativa entre los tests de inteligencia y las calificaciones escolares, aspecto que decrece a medida que avanza la escolarización.

Heaven y Ciarrochi (2012) examinaron la interacción entre la capacidad cognitiva y la personalidad en 786 estudiantes de secundaria. La finalidad era comprobar si una alta capacidad cognitiva sería de mayor beneficio para el RA entre adolescentes con puntuaciones altas en la dimensión de personalidad de Apertura. En los resultados se muestra que el CI se asoció con un mayor RA entre los de alta capacidad cognitiva, pero no entre los de baja capacidad. Este efecto fue consistente a través de las diferentes asignaturas y no fue eliminado cuando se controlaron otras dimensiones de personalidad.

Lozano, Gordillo y Pérez (2014) analizaron las relaciones entre impulsividad, inteligencia y RA, con especial interés en probar el efecto de la interacción entre la impulsividad y la inteligencia en la predicción del rendimiento. Para ello, utilizaron una muestra compuesta por 174 estudiantes universitarios, de entre 18 y 37 años. El estudio mostró que: (a) la impulsividad se relacionó negativamente con el RA y la inteligencia, (b) la inteligencia se relacionó positivamente con el RA, (c) la impulsividad e inteligencia contribuyeron significativamente y de forma independiente para predecir y explicar el RA, y (d) se produjo un efecto de

interacción significativa entre la impulsividad y la inteligencia en la predicción del RA. De manera que la impulsividad se asoció más fuertemente con el rendimiento entre los estudiantes más inteligentes que entre los menos inteligentes. Sus resultados sugieren que un bajo cociente intelectual por sí solo puede explicar el bajo RA sin recurrir a más constructos que la habilidad cognitiva. Sin embargo, ante altos niveles de inteligencia, otros constructos, como la impulsividad, pueden ser necesarios para explicar por qué las personas que podrían ser exitosas académicamente obtienen muy bajos resultados.

Soares, Lemos, Primi, y Almeida (2015, en prensa) estudiaron la relación entre la inteligencia y el RA y cómo ésta relación cambia durante toda la escolaridad. En este estudio longitudinal de 3 años, 284 estudiantes portugueses completaron tres pruebas de razonamiento (abstracto, numérico y verbal) al terminar el séptimo grado (que equivale a 1º de ESO en España), y se recogieron sus calificaciones (el rendimiento académico previo) en esta etapa y al finalizar el noveno grado (que equivale a 3º de ESO en España). En general, los resultados muestran que cuando la inteligencia y el rendimiento académico previo se consideran en conjunto, el rendimiento académico previo es el único predictor significativo del rendimiento académico final; y que la inclusión de los logros académicos previos en la vía entre la inteligencia y el rendimiento académico final produce un aumento de la validez predictiva de la inteligencia. Es decir, que cuando la información sobre la experiencia académica de los estudiantes (logros académicos previos) es considerada, la predicción del futuro rendimiento es más fuerte. Además, subrayan la importancia de la detección temprana de las dificultades académicas de los estudiantes y de la intervención educativa oportuna, para revertir la posibilidad de fracaso académico.

1.2. Rendimiento académico y personalidad

Actualmente, con la popularidad que ha adquirido el tema de las diferencias individuales, los educadores son conscientes del efecto que tienen factores como la

personalidad en el aprendizaje de sus alumnos. Ya a finales de los 90, se consideraba necesario que los profesores fueran capaces de reconocer las diferencias en temperamento y personalidad, para así ayudar a los diferentes estudiantes a “aprender a aprender” de manera que respondieran a sus particularidades (Rothbart y Jones, 1998)

Como se ha resaltado anteriormente, el RA no es solo un desempeño unitario, sino el resultado del esfuerzo que realiza el alumno y de la influencia e interacción de factores como las habilidades cognitivas, ciertos rasgos de personalidad, factores genéticos y variables socioculturales y familiares. Este punto ha sido reforzado por la cantidad de estudios que se han llevado a cabo, poniendo de relieve, específicamente, el efecto que puede tener la personalidad en el RA (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2003a; Furnham et al., 2009; Nácher, 2002; Spinath, Freudenthaler, y Neubauer, 2010).

La mayor parte de los estudios sobre personalidad y rendimiento parten de un modelo de personalidad estructural o de rasgos, como el trabajo de Little, Lecci y Watkinson (1992) quienes confirman la relación negativa entre rendimiento y Neuroticismo (parte de los Tres Grandes de Eynseck) argumentando que esta relación se debe a la falta de goce en lo personal y al sentido exagerado de la presión del tiempo que presentan los sujetos con este rasgo. Nácher (2002) evidencia una correlación significativa entre *neuroticismo*, propensión a la conducta antisocial y el bajo rendimiento escolar, y explica que los alumnos con un rendimiento escolar más bajo tenderían a ser más ansiosos, deprimidos, con sentimientos de culpa y baja autoestima, especialmente ante situaciones de evaluación. Algunos argumentan que un alto nivel de neuroticismo es perjudicial para el rendimiento, ya que aumenta las posibilidades de sufrir ansiedad ante los exámenes, hecho que perjudica el desempeño en los exámenes escolares (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2003a, 2003b), mientras que otros sugieren que los niveles más altos de preocupación y el perfeccionismo que caracteriza los individuos neuróticos puede conducir a una mejor preparación y un mayor rendimiento, en particular, en condiciones no

excitantes (Eysenck y Eysenck, 1985; Matthews, Davies, Westerman, y Stammers, 2000).

La teoría de los Cinco Grandes, en particular, es una de las más utilizadas con ese fin, debido a su validez y facilidad para los estudios de correlación. Vemos como en el meta-análisis realizado por O'Connor y Paunonen (2007) sobre las relaciones entre los cinco grandes y el RA en alumnos de secundaria mostró que la Conciencia, en particular, es la dimensión que se asocia de manera más firme y consistente con el éxito académico. La Apertura también se asocia positivamente con el rendimiento escolar, aunque con menos frecuencia, mientras que la Extraversión resultaba tener una relación negativa con el mismo criterio, aunque la evidencia empírica con respecto a estas dos últimas dimensiones fue un tanto contradictoria.

En consonancia con los hallazgos de O'Connor y Paunonen, al repasar la literatura observamos que entre las dimensiones que han mostrado tener mayor relevancia en los estudios del RA está la Conciencia (Bratko, Chamorro-Premuzic, y Saks, 2006; Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, y Barbaranelli, 2011; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2003a, b; Poropat, 2009). Es probable que los adolescentes con alto nivel de Conciencia desempeñen mejor en la escuela debido a su capacidad para hacer planes, para regular su conducta de acuerdo a sus propósitos, para hacer el esfuerzo que se necesita para aprender, y ser persistente. Los estudiantes “concienzudos” son organizados, trabajan duro y suelen terminar siempre sus tareas, teniendo también un alto grado de motivación hacia sus estudios (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005). Poropat (2009) también mostró que la relación entre Conciencia y el RA es independiente de la inteligencia general y cuando se controla la variable rendimiento en Educación Secundaria, la Conciencia añadió tanto a la predicción del RA como lo hizo la inteligencia. Aguilar (2013) encontró que los individuos con mayor puntuación en Conciencia obtenían notas más altas que los participantes con un bajo nivel de Conciencia y también que la inteligencia general no predecía el promedio de calificaciones (GPA- Grade Point Average) por encima de otros indicadores.

La Apertura también ha mostrado valor predictivo sobre el RA (Farsides y Woodfield, 2003; Gray y Watson, 2002; Lievens, Coetsier, Fruyt, y De Maeseneer, 2002), siendo los adolescentes abiertos a las experiencias más propensos a aprender porque aprecian el conocimiento y el descubrimiento (Caprara et al., 2011). En esta dimensión hay estudios contradictorios, por un lado están aquellos autores que sí encuentran correlación positiva entre Apertura y el RA (Babakhan, 2014; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005; Farsides y Woodfield, 2003) y otros que no la encuentran (Conard, 2006; Hair y Hampson, 2006).

En comparación, la Amabilidad y la Inestabilidad Emocional casi no han mostrado asociaciones significativas consistentes con el éxito académico (Duff, Boyle, Dunleavy, y Ferguson, 2004; Laidra, Pullmann, y Allik, 2007; Poropat, 2009). Con la Amabilidad, hay estudios contradictorios, unos que afirman una relación positiva con el RA pero focalizado a la etapa de Educación Secundaria (Farsides y Woodfield, 2003; Gray y Watson, 2002; Komarraju, Karau, Schmeck, y Avdic, 2011) y otros que encuentran una relación negativa o ninguna relación entre ambas variables en sus investigaciones (Marcela, 2015; O'Connor y Paunonen, 2007). En cuanto a la Inestabilidad Emocional, esta ha correlacionado de forma negativa con el RA (Bratko et al., 2006; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2003b; Komarraju et al., 2011). Los estudios han mostrado que las personas emocionalmente inestables suelen estresarse y ponerse nerviosas durante los exámenes y presentan un mayor nivel de ansiedad (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2003a; Furnham y Mitchell, 1991; Zeidner y Matthews, 2000), mientras que los alumnos con estabilidad emocional consiguen un éxito mayor en sus estudios (O'Connor y Paunonen, 2007).

Respecto a la Extraversión, en los resultados de Eysenck y Cookson (citados en Cassaretto, Niño de Guzmán, y Calderón, 2003), se encontró que esta dimensión, asociada a la estabilidad emocional, favorece el rendimiento en pruebas de razonamiento verbal. Furnham, Chamorro-Premuzic y McDougall (2003), así como Chamorro-Premuzic y Furnham (2003b, 2005), hallaron relación negativa entre esta

dimensión y el RA, ya que las personas extravertidas se caracterizan por ser más dispersos y dedicar menos tiempo al estudio. En contraposición, Spinath, Freudenthaler y Neubauer (2010) sostienen que los alumnos extravertidos tienen mayor facilidad de expresión y obtienen mejores notas en las asignaturas de lengua, inglés y alemán. En otro estudio las calificaciones correlacionaron negativamente con la extraversión y la estabilidad emocional, pero positivamente con la autonomía. Cuando se controló la capacidad cognitiva, las correlaciones entre la personalidad y las calificaciones mostraron pocos cambios, lo que indica que los efectos de la personalidad en el RA fueron independientes de la inteligencia (Bratko et al., 2006).

En general, la extraversión ha sido inconsistentemente asociada con indicadores de logros académicos: en algunos estudios se muestra una relación positiva (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2003a; Furnham y Medhurst, 1995) y en otros una relación negativa con el RA (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2003b; Eysenck y Eysenck, 1985). Es interesante notar que desde la Educación Secundaria en adelante la mayoría de las correlaciones entre extraversión y rendimiento parecen ser negativas (Furnham et al, 2003; Petrides et al, 2005). Puede que esto se deba al cambio de un ambiente más informal, interactivo, y con una orientación grupal de la escuela primaria a un contexto más académico, individual y orientado al estudio del conocimiento que es normal en la Educación Secundaria y superior (Rolfhus y Ackerman, 1999).

Los estudios realizados por Kappe y Van der Flier (2010 - citado en García Arias, 2012) son también relevantes para la relación entre personalidad y RA. Estos escogen como criterios para valorar el rendimiento la lectura en clase, el entrenamiento de habilidades sociales, el trabajo de proyectos en equipos, los entrenamientos en la futura profesión y la redacción escrita de trabajos en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. En la valoración de la personalidad, la dimensión Conciencia correlacionó positivamente con todas las disciplinas evaluadas y en todos los niveles educativos. La dimensión de Inestabilidad

Emocional correlacionó positivamente con el rendimiento de los alumnos, siempre y cuando el nivel de estrés al que estén sometidos sea muy bajo y esté controlado. Esta correlación se da más en la escuela primaria que en la de secundaria. La dimensión Apertura también puede mostrar una relación negativa con el rendimiento cuando a los alumnos se les exige someterse a reglas y a fechas tope de entregas, especialmente cuando se encuentran cursando Educación Primaria.

Con el propósito de investigar la relación entre los rasgos de personalidad, estrategias de autorregulación del aprendizaje y el RA entre los estudiantes, Babakhani (2014) llevo a cabo un estudio con 157 estudiantes de la Universidad Islámica Azad. Los resultados mostraron que los rasgos de personalidad (excepto neuroticismo) están relacionados con el RA; la personalidad y las estrategias de aprendizaje autorreguladas pueden predecir un 38% de los cambios en el RA. Además, no se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas en personalidad y las estrategias de autorregulación del aprendizaje, pero sí en el componente logro académico, donde los chicos puntuaron más alto que las chicas.

En conclusión, aunque se han desarrollado medidas de personalidad basadas en el modelo de cinco factores de la personalidad sin tener en cuenta específicamente los resultados educativos, se ha demostrado que sus medidas son predictores estadísticos fiables de RA, y que tienen una relación significativa con el aprendizaje y las actividades asociadas (Poropat, 2014).

2. RENDIMIENTO ACADÉMICO E INTELIGENCIA EMOCIONAL

Como analizamos en capítulos anteriores, la IE es un constructo que en las últimas décadas se ha destacado por su amplia capacidad para explicar el bienestar personal y el éxito social, en las organizaciones empresariales, la familia y la

escuela. En el contexto educativo, hemos encontrado relaciones positivas entre IE y el éxito académico, la prevención de conductas de riesgo, el ajuste social y la calidad de las relaciones interpersonales (Fernández-Berrocal, Extremera, y Palomera, 2008).

Los niños con altas habilidades emocionales tienen una mayor facilidad para concentrarse en los problemas y mayor habilidad para la búsqueda de soluciones, aspectos que contribuyen a aumentar sus capacidades cognitivas (Jenaabadi, 2014). Bar-On (2005), también reconoce la influencia de las habilidades no cognitivas en el éxito de la vida de un estudiante. Postula que "la capacidad de gestionar las propias emociones, para poder validar los sentimientos y resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal son importantes para el éxito académico; adicionalmente, el RA parece estar facilitado por la capacidad de establecer metas personales, así como ser suficientemente optimistas y auto-motivados para llevarlos a cabo" (pp. 14-15).

Bar-On defiende que la evaluación de los niveles de IE en estudiantes puede ser utilizado para predecir su rendimiento escolar. Argumenta que dicha información puede ser utilizada para identificar "a los estudiantes que están en necesidad de intervención guiada" (p. 15), y para mejorar sus competencias y habilidades emocionales y sociales, contribuyendo así a un mejor desempeño académico. En pocas palabras, el conocimiento de la IE de los estudiantes permite a los educadores y orientadores, así como los estudiantes mismos, reconocer la importancia de las competencias emocionales en el aprendizaje. Partiendo de aquí, nos centramos en los trabajos que estudian la relación de la IE con el rendimiento o éxito académico.

El estudio de la relación entre la IE y el RA puede considerarse complicado, pues los estudios realizados en este sentido son a menudo contradictorios. Dependiendo del enfoque y los instrumentos utilizados, las relaciones entre IE y el rendimiento han demostrado ser tanto positivas como negativas.

2.1. Estudios que muestran una relación positiva y/o predictiva entre ie y rendimiento académico.

Son muchas las investigaciones que muestran una relación positiva entre la IE y el RA. Por ejemplo, Otero, Martín del Barco y Castro (2009) estudiaron las relaciones entre la IE y el RA en estudiantes de Educación Secundaria. Los instrumentos utilizados fueron The Trait Meta Mood-Scale (TMM-24), para evaluar la IE percibida (IEP) y utilizaron las medidas globales como la nota media y el número de suspensos para evaluar el RA. Surgieron correlaciones entre IE y medidas globales del rendimiento, como la nota media de las asignaturas básicas y el número de suspensos, pero estas era muy bajas y no significativas. Se encontraron correlaciones moderadas y significativas entre IE y la calificación obtenida en las materias de Lengua e Inglés. Los resultados de este estudio coinciden con otras investigaciones que recurren a medidas de autoinforme para evaluar la IE y que encuentran relaciones significativas y moderadas con el RA. Este estudio sugiere que los estudiantes con puntuaciones más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de comprensión de las emociones. En otro estudio, la IE de rasgo predijo el rendimiento en matemáticas y se asoció positivamente con un mejor rendimiento en lenguaje en niños con capacidad cognitiva baja o media, pero no en los alumnos que se caracterizan por una elevada capacidad cognitiva (Agnoli, Mancini, Pozzoli, Baldaro, Russo, y Surcinelli, 2012).

En otro estudio con estudiantes de secundaria (Kohaut, 2009), se encontraron correlaciones positivas entre el cociente emocional (total), la escala de manejo de estrés y de adaptabilidad del EQ-i: YV y el desempeño académico. Resultados que son parecidos a los de Ferrándiz, Ferrando, Bermejo, y Prieto (2006), quienes analizaron la relación entre la IE y el RA, controlando los efectos de capacidad intelectual (CI), personalidad y autoconcepto en una muestra de adolescentes y encontraron correlaciones positivas significativas entre la IE y el RA global.

Resultados como estos nos muestran que es posible que algunas habilidades de la IE interactúen con la inteligencia a la hora de predecir el RA.

Schutte y colaboradores realizaron un estudio en 1998, donde indicaron que las puntuaciones en IE predecían significativamente la nota media de los alumnos universitarios. Además, la IE mostró relación con otros constructos de tipo emocional: mayores puntuaciones en IE fueron asociadas con una menor alexitimia, mayor optimismo y menor depresión e impulsividad (Schutte et al., 1998).

Vallejo, Rodríguez, Sicilia, García, y Martínez (2012) exploraron la influencia de la IE en el rendimiento escolar en 24 estudiantes de secundaria de entre 16 y 18 años. Se aplicaron *The Trait Meta Mood-Scale (TMM-24)* y *la Escala de Inteligencia de Wechsler para adultos III (TEA, 1998)*. Sus resultados mostraron que el rendimiento escolar está influido por la IE. Esto es especialmente notable en las diferencias entre los alumnos con baja IE (donde el rendimiento académico fue menor) y los alumnos con excelente IE (que afectó positivamente el rendimiento). También es de destacar que se percibió una relación moderada, aunque significativa entre la IE y el RA incluso cuando se controló el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional.

El estudio realizado por Pérez y Castejón (2006), muestra que los adolescentes con mayores habilidades emocionales suelen lograr un mejor RA, mientras que Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) encontraron que las diversas dimensiones de la IE eran predictores del éxito académico y que los estudiantes con los niveles más altos de IE parecen ser más capaces de lidiar con las exigencias emocionales de la promoción de Educación Secundaria a Educación Superior.

En el estudio del 2013 de Mohzan, Hassan y Halil, se vio una relación positiva, pero débil entre la IE general y el logro académico. Lo que significa que cuanto mayor sea el nivel de IE, mejor es su desempeño académico. Sin embargo, esta relación no fue estadísticamente significativa. Aun así, podemos mencionar que dos dominios (de los cuatro pertenecientes al cuestionario de IE de Wong y Law, 2002),

que son la auto-evaluación de la emoción y la comprensión de las emociones, se asocian significativamente con el RA. Este hallazgo indica que los estudiantes que son muy conscientes de sus sentimientos y emociones, y tienen la capacidad de comprender las emociones, así como de anticipar las emociones que podrían surgir bajo ciertas circunstancias, son más capaces de hacer frente de manera eficaz a las presiones diarias, lo que favorece la excelencia académica en las instituciones de educación superior.

En un estudio que involucró a más de 3,500 estudiantes de primer año de una universidad pública, Jaeger y Eagan (2007) encontraron que las habilidades interpersonales, el manejo del estrés y la adaptabilidad son predictores significativos del logro académico de los estudiantes. Afirmaron que la capacidad para hacer frente a situaciones de estrés permite a los estudiantes "gestionar la ansiedad de los exámenes, plazos y las crisis personales" (p. 527). Aparte de eso, la capacidad de adaptación de los estudiantes universitarios permite identificar individuos que son "generalmente flexibles, realistas y eficaces en la comprensión de situaciones problemáticas y emocionales, y competentes a la hora de llegar a las soluciones adecuadas" (p. 528). Jaeger y Eagan concluyeron, además, que para lograr el éxito en la universidad, un estudiante debe tener estas habilidades para estar tranquilo, flexible y realista cuando se enfrenta a las presiones del mundo académico.

Uno de los estudios más significativos acerca de la relación entre IE de rasgo y RA, fue el llevado a cabo por Petrides, Frederickson y Furnham (2004). Estos autores, examinaron la influencia de la IE de rasgo en el RA y el mal comportamiento. Para ello utilizaron una muestra de 650 estudiantes de Educación Secundaria con una edad media de 16.5. Se utilizó el TEIQue (2001) para valorar la IE, un test de razonamiento verbal, las valoraciones del KS3 (Key Stage 3, resultados de los tres últimos años de Educación Primaria), los resultados del certificado general de Educación Secundaria (General Certificate of Secondary Education-GCSE) y las faltas de asistencia tanto autorizadas como no autorizadas, así como las exclusiones. La IE de rasgo no correlacionó significativamente con las

Matemáticas y las Ciencias, pero sí con el Inglés y el rendimiento general del GCSE. Además, se mostró que una alta IE de rasgo se asoció con un mejor RA para aquellos alumnos con un CI más bajo. Según los autores, esto se debe a que una alta IE de rasgo podría ejercer una influencia estabilizadora en el proceso de evaluación, hecho que puede ser diferente dependiendo del CI de los alumnos. En cuanto a la influencia de la IE con el mal comportamiento, los alumnos con un alta IE de rasgo tenían menos probabilidad de tener faltas en asistencia no autorizadas y expulsiones. Los efectos de la IE persistían aun después de haber controlado la personalidad.

Ferrando et al. (2011) estudiaron la relación entre la IE rasgo y el RA, controlando los efectos de la inteligencia, personalidad y autoconcepto en 290 niños y niñas. Los resultados mostraron una relación positiva y significativa entre la IE rasgo medida por el TEIQue-ASF y el RA general. El TEIQue-ASF mostró validez incremental para predecir el RA en general, después de controlar los efectos de la inteligencia, la personalidad y el autoconcepto. Por último, en uno de los trabajos más recientes en esta misma línea, se evidenció una validez incremental superior a la inteligencia cognitiva en la predicción de lengua y lenguas extranjeras, pero no en las matemáticas (Pérez-González, Cejudo-Prado, y Duran-Arias, 2014).

2.2. Estudios que no Confirman una Relación entre Rendimiento y la IE

Existen también estudios que no muestran una relación entre la IE y el RA. Por ejemplo, Chico (1999) realizó un estudio para comprobar los resultados sobre validez predictiva y discriminativa hallados en el estudio Schutte et al. (1998), que establecía que las puntuaciones en IE predecían significativamente la nota media de los alumnos universitarios. Chico utilizó la misma escala en población universitaria con una muestra mayor. Sus resultados fueron algo distintos a los obtenidos por Schutte, ya que no fue constatada ninguna relación entre la escala de IE y la ejecución académica posterior. Tampoco se hallaron relaciones significativas entre IE y otras habilidades cognitivas evaluadas a través del Test Matrices Progresivas de Raven y la escala diseñada para medir el factor “g” (Belmonte, 2013).

Newsome, Day y Catano (2000) no encontraron relación entre IE y RA, pues en su estudio con alumnos universitarios ni la puntuación total del cuestionario EQ-i ni sus subescalas fueron predictores de las notas al finalizar el curso. Núñez (2005; citado en Belmonte, 2013) en su estudio sobre la posible influencia de la IE sobre el RA en estudiantes universitarios españoles, encontró que ni la IE desde los modelos mixtos de Goleman y Bar-On, ni la IE desde el modelo de habilidad, predecían satisfactoriamente el RA. Sin embargo, sí se obtiene una relación significativa entre las medidas de IE y variables como la ansiedad, el autoconcepto-autoestima o la depresión.

Deniz, Traş y Aydoğan (2009) encontraron resultados tanto a favor como en contra, respecto a la relación entre IE y RA. Los datos indican que la IE general muestra una correlación negativa con el pronóstico académico aunque el mismo estudio indica que ciertos factores del modelo de rasgo de competencia socioemocional (Adaptabilidad y Manejo del Estrés) actúan beneficiosamente en el ámbito académico.

Hansenne y Legrand (2012) buscaban determinar la validez incremental de la IE y la creatividad en la Educación Primaria. Contaban con una muestra de 73 alumnos de entre 9 y 12 años y los instrumentos utilizados fueron el TCTT (creatividad) y la IE fue medida con el TEIQue-CF. Los resultados mostraron que la creatividad predice el rendimiento escolar, pero que la IE no mostró influencia sobre él.

Vemos también el estudio descriptivo-correlativo de Jenaabadi (2014) destinado a estudiar la relación entre la IE y la autoestima con el RA. Sus resultados mostraron que la IE y la autoestima de los estudiantes no tuvieron efecto sobre sus logros académicos y se mostró que la autoestima fue mayor en las chicas que en los chicos. El estudio de Mitrofan y Cioricaru (2014) realizado con 136 estudiantes de Bucarest, reveló que una alta IE no está correlacionada con el desempeño en la

Educación Secundaria. Además, los datos mostraron que el sexo no ejerce ningún papel en esta correlación. Lawrence (2013) tampoco encontró diferencias significativas entre el sexo e IE – medida con el TEIQue SF - en su muestra de 400 estudiantes de secundaria, ni se evidencio una correlación significativa entre la IE y el RA de los estudiantes de secundaria o una correlación significativa entre la IE y la situación socioeconómica de los estudiantes.

Como podemos ver, aunque algunas investigaciones muestran una pobre capacidad predictiva de la IE sobre el RA, algunas subescalas que evalúan las capacidades de carácter intrapersonal (como el manejo del estrés y la adaptabilidad) sí predijeron significativamente el éxito académico. Pero aunque ciertas investigaciones no encuentren una relación directa entre la IE y el RA, se puede constatar que éste primer factor actuaría como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el RA (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Pérez y Castejón, 2007; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

CONCLUSIÓN

El interés por encontrar factores que ayuden a predecir el RA es evidente en más de un siglo de investigación en Psicología. La predicción de las diferencias individuales en el RA tiene importantes implicaciones para la educación, y no sólo en el nivel post-secundario. Por un lado, a los educadores les interesa conocer de antemano qué alumnos podrían rendir eficazmente en el aula, y poder identificar e intervenir con aquellos que podrían tener dificultades en los programas académicos. La comprensión de las relaciones entre IE, CI y personalidad en la predicción de los distintos componentes de RA también puede ser beneficiosa para que los estudiantes se inclinen hacia disciplinas y programas en los que tengan más probabilidades de tener éxito. Por otro lado, los investigadores están interesados en identificar los factores determinantes del éxito académico, para poder desarrollar planes de estudios encaminados a mejorar los niveles de RA, compensar las debilidades que un estudiante pueda llevar a las aulas y cultivar sus fortalezas.

La ansiedad, el estrés y los déficits emocionales son algunos de los factores que pueden influir negativamente en el RA, y una alta IE podría tener un efecto más importante cuando las demandas de una situación en particular tienden a sobrepasar los recursos intelectuales de los alumnos. Especialmente en los adolescentes con dificultades académicas o bajo CI, la IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el RA (Díaz, 2011). Pero es importante destacar que una mayor IE puede mejorar el RA, aunque esto no significa que todas las personas con alta IE serán exitosas académicamente. Es sólo que la IE ha demostrado (en algunos estudios) ser un mejor predictor de éxito académico en comparación con otras variables como el expediente académico, el CI y los factores económicos/demográficos.

Sería pertinente continuar investigando las relaciones analizadas en este capítulo y su repercusión sobre el RA, dadas las aplicaciones prácticas que podría tener, sobre todo, en el ámbito educativo. En este sentido, nuestro estudio empírico tiene como principal objetivo analizar la relación entre la IE de rasgo y la personalidad en adolescentes con una muestra multicultural (España y República Dominicana), y en segundo lugar estudiar la validez predictiva de la IE de rasgo y la personalidad respecto al RA en una muestra de estudiantes de la República Dominicana. Pero primero sería bueno analizar qué posible influencia podría tener la cultura sobre estos constructos y que otros estudios se han llevado a cabo con muestras de diferentes nacionalidades.

CAPÍTULO 4

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CULTURA

“La cultura no hace a la gente, la gente hace cultura.”
~Chimamanda Ngozi Adichie

Toda sociedad tiene sus propios estilos, sus propias costumbres, normas sociales, conductas y valores que ayudan a moldear a las personas que le pertenecen y que las diferencian de otras sociedades. A este conjunto de factores se le llama cultura y su influencia puede estar más allá de nuestro control, es decir, que la forma en que percibimos y reaccionamos ante ciertos objetos o eventos está tan profundamente arraigada, y es tan automática, que nuestra percepción, cognición y emoción se ve influenciada de manera inconsciente (Kitayama, Duffy, Kawamura, y Larsen, 2003). Saber que la cultura ejerce tal influencia sobre las personas nos lleva a analizar cómo esta afecta a factores como la IE y la personalidad, y si se manifiestan de manera distinta en dos poblaciones que comparten un idioma, pero tienen costumbres diferentes.

En este capítulo analizaremos el concepto de cultura y la dimensión individualismo-colectivismo (para enmarcar y entender mejor las características de cada país), y la relación que esta puede tener con otros constructos. Además, analizaremos brevemente las características que identifican a un país de otro como individualista o colectivista y algunos estudios relacionados con el tema. Por último haremos un repaso de algunos estudios hechos en la República Dominicana sobre los constructos que hemos estudiado a lo largo de este trabajo y que servirán de referente para los resultados de la parte empírica realizada.

1. CULTURA

La cultura es un proceso dinámico, que distingue a los miembros de un grupo de otro y cuyo conjunto de conocimientos, creencias, actitudes, normas y valores esta compartido por un colectivo de personas que tienen una historia común y participan en una misma estructura social. Pero para poder determinar la relación o posible influencia de la cultura sobre las emociones o la personalidad se requiere un concepto integral y coherente de la cultura.

El estudio de la cultura en relación con la Psicología nace con la intención de redefinir y expandir las teorías psicológicas, de manera que puedan explicar y describir los comportamientos que se dan en determinadas situaciones históricas, sociales y culturales. Estas ideas aparecen primero con la Escuela de Göttingen, un movimiento relacionado a las ciencias humanas y sociales que inició en la Universidad de Göttingen, Alemania, a finales de los años 70. Aborda el concepto de cultura (sinónimo de pueblo, nación) como fundamento básico para entender la vida humana y su propósito era entender el desarrollo colectivo de la mente humana en sociedad (Esteban y Ratner, 2010). Para ellos, cultura se refería al carácter o espíritu de una determinada nación, una mentalidad humana colectiva desarrollada históricamente.

Según Esteban y Ratner (2010), Wilhelm Von Humboldt inicialmente acuñó el término Psicología de los pueblos (*Völkerpsychologie*) para denominar el carácter nacional o el espíritu particular de un determinado pueblo y también consideró que la cultura es la que condiciona el pensamiento a través de la lengua, de modo que cada comunidad ve e interpreta el mundo a su alrededor en función de la codificación lingüística que hace de la realidad. Wilhelm Wundt popularizó la Psicología de los pueblos y llegó a ser conocido por fundar en 1879 el laboratorio de Psicología en Leipzig, dando nacimiento a la Psicología experimental. Wundt consideraba que los procesos psicológicos complejos eran productos colectivos no individuales, de modo que para acercarse a ellos era necesario un método de análisis histórico de los productos culturales. Afirmó que el problema de estudiar la

Psicología de los pueblos se debía a que “los productos mentales son creados por una comunidad de vida humana y, por tanto, son inexplicables simplemente en función de la conciencia individual, ya que presuponen la acción recíproca de muchas [...] La conciencia individual es completamente incapaz de darnos una historia del desarrollo del pensamiento humano, pues está condicionada por una historia anterior, la cual no puede proporcionarnos ningún conocimiento por sí misma” (Wundt, 1990, citado en Aguirre, 2000, p.113). También aludió a que el lenguaje, los mitos y las costumbres eran materias relacionadas que debían considerarse como las más importantes para la Psicología general, ya que el carácter relativamente permanente de estos fenómenos colectivos hacía relativamente fácil el reconocer a través de ellos ciertos procesos psicológicos, y llevar a cabo ciertos análisis psicológicos (Wundt, 1897, citado en Esteban y Ratner, 2010). Luego Lev Vygotsky sugirió que la cultura no era simplemente un contexto externo, periférico del comportamiento, sino que generaba el comportamiento de las personas que la componen. Vygotsky estableció que entre el hombre y el mundo exterior se alza una barrera -la cultura o el medio ambiente social- que de cierta manera “refracta y dirige los estímulos que actúan sobre el individuo y guía todas las reacciones que emanan de él” (Vygotsky, 1971, p. 252, citado en Smagorinsky, 2011).

La concepción de Vygotsky era más específica y amplia que la definición general de cultura como un conjunto de comportamientos, creencias y objetos socialmente construidos. El autor aceptó que los fenómenos culturales eran ideales creados por el ser humano en lugar de ser productos naturales, y que los fenómenos culturales eran hechos sociales en el sentido de ser productos emergentes de las interacciones sociales en vez de creaciones individuales (Gordon, 1981). Pero para Vygotsky, ese concepto de cultura no era suficiente, pues no proporcionaba directrices para la identificación de aspectos específicos de la cultura vitales para las emociones. Por eso postuló dos principios que enfatizan el carácter culturalmente mediado de la conducta humana. Según su Principio de la Significación (Vygotski, 1995), lo que distingue a la especie humana de otras especies animales es la capacidad para gobernar nuestra conducta y la ajena mediante la creación y

utilización de signos y símbolos. Es decir, instrumentos culturales que amplifican y regulan la conducta de las personas. El segundo principio es la Ley de la doble Formación, según la cual toda función psicológica superior aparece primero a nivel interpsicológico, al alcance del individuo en interacción con otros individuos, para posteriormente, a través de la internalización, aparecer en el individuo. Por ejemplo, el lenguaje es una herramienta de comunicación social que está al alcance de los adultos, quienes progresivamente ayudan a un aprendiz a incorporarlo para poderse comunicar y resolver problemas. Es ese mecanismo que permite el paso de lo interpsicológico (entre personas) a lo intrapsicológico (en el individuo) es la educación (Vygotski, 1995).

Vygotsky también postuló la llamada teoría de la actividad, una concepción más específica y exhaustiva de la cultura que abarca fenómenos psicológicos (citado en Ratner, 1999). Según Vygotsky hay cuatro principios en su teoría:

1) Los seres humanos conciben colectivamente actividades tales como la producción de bienes, la educación de los hijos, la educación de la población, el tratamiento de la enfermedad, etc., y es a través de estas actividades socialmente organizadas que los humanos sobreviven y se realizan. En consecuencia, son básicas para todos los procesos sociales y psicológicos y permiten al individuo interactuar con el mundo de los objetos culturales, otras personas, e incluso consigo mismo (Vygotsky, 1997).

2) Las actividades prácticas y socialmente organizadas estimulan a la gente a construir conceptos sobre las cosas y las personas de manera colectiva. Por lo tanto, las representaciones conceptuales, o significados socialmente construidos y compartidos reflejan la forma en que las cosas y las personas son tratadas en la actividad social.

3) Los fenómenos psicológicos se construyen a partir de actividades sociales y sus conceptos culturales correspondientes.

4) La cultura consiste de actividades prácticas socialmente organizadas, conceptos culturales, y de fenómenos psicológicos. También incluye la

intencionalidad humana y la teleología o agencia, siendo la agencia un fenómeno cultural en el sentido que tiene como objetivo la construcción y el mantenimiento de los componentes de la cultura - es decir, actividades, conceptos, fenómenos psicológicos y sus interacciones y que es estimulado y formado por componentes culturales existentes (Ratner, 1991, 1999).

En definitiva, y de acuerdo a los planteamientos de Vygotsky, el vínculo o nexo entre la Psicología y la cultura es doble. Por un lado, los procesos psicológicos superiores tienen un origen social y cultural, ya que forman parte de las habilidades, destrezas, conocimientos de un determinado grupo humano. Por otro lado, la actividad de los individuos está culturalmente mediada, ya que hay un vínculo entre el funcionamiento individual y los instrumentos o artefactos culturales que lo permiten. Dicho con otras palabras, no es posible separar la cognición de los instrumentos culturales que la sustentan y la conforman.

1.1. Las personas como seres culturales

Ningún aspecto de la vida humana tiene lugar fuera de la cultura. La cultura humana se desarrolla dentro de las ecologías para proporcionar solución a tres problemas básicos: sostener al grupo a través del tiempo, organizar las relaciones entre sus miembros, y facilitar el bienestar individual (Schwartz, 1992). Estos problemas básicos requieren que las personas se unan y cooperen entre sí, se regulen a sí mismos de manera que puedan adaptarse y que estén motivados para iniciar e invertir a la solución de problemas. Una vez desarrolladas, las soluciones culturales impregnan todos los aspectos del comportamiento y proporcionan un esquema de cómo cada uno ha de comportarse y lo que puede esperar de los demás a través de una variedad de situaciones. La cultura se convierte entonces en la forma característica de cómo la gente percibe su entorno (Triandis, 1972).

Este esquema de significados restringe, alienta y permite el desarrollo de la percepción y el razonamiento. Es decir, las situaciones y/o actuaciones pasan a

calificarse como apropiadas o inapropiadas de acuerdo al marco cultural establecido (Triandis, 2007). Tomemos por ejemplo lo que sucedió durante la ceremonia de inauguración de los Juegos Olímpicos de Verano de 2008 en Beijing, China. Una niña, hermosa y de voz dulce, deleitó a todos los asistentes con una melodía patriótica. El New York Times más tarde informó que el acto fue posible no con una, sino con dos chicas: una, la belleza en el escenario y la otra, la voz fuera del escenario. Los informes iniciales de la prensa estadounidense se centraron en la posibilidad de que la autoestima de estas niñas se viera perjudicada porque, esencialmente, a cada niña se le había dicho que no era lo suficientemente bonita o que no era una buena cantante. Por el contrario, los informes de la prensa china se concentraron en el hecho de que las dos niñas trabajaron juntas por el bien común de representar con éxito a su país. Ambos países se centraron en lo que consideraban la esencia de la situación, uno consideraba importante llevar la atención al grupo (con los individuos enfocándose en el servicio al grupo y a la pertenencia) y el otro consideraba importante llevar la atención al individuo (con grupos enfocándose en servir a los objetivos individuales) (Oyserman, 2011).

Para identificar estas diferencias entre culturas de distintos países Geert Hofstede (1980) diseñó un modelo para explicar la variabilidad del comportamiento entre naciones. El modelo consta de cinco dimensiones o conjuntos de características subjetivas que comparten los miembros de cada cultura: el distanciamiento al poder, la masculinidad-feminidad, la evasión de la incertidumbre, la orientación a largo plazo-corto plazo, y la dimensión individualismo-colectivismo. De todas estas dimensiones, la que más se adapta al tema que nos ocupa es la que distingue a los habitantes de una nación como individualistas o colectivistas. Esta clasificación nos ayuda a explicar el comportamiento de las personas indicando una predominancia de valores de independencia frente al grupo, en el caso del individualismo, o una mayor predominancia de las necesidades del grupo frente a las del individuo, que es el caso del colectivismo. Esto lo vemos claramente identificado en el ejemplo anterior de las olimpiadas de China. Los noticieros norteamericanos enfocaron la situación desde un punto de vista

individualista (se debía dar crédito a la niña que había cantado, y llamar la atención sobre ella), mientras que los chinos consideraron que ambas niñas trabajaron para una meta común, la de representar de la mejor manera a su país, un punto de vista claramente colectivista.

Hofstede calculó el índice individualismo-colectivismo (I-C) a partir de 50 países y tres regiones, y utilizó valores de entre 0 y 100 puntos, siendo las puntuaciones más altas las que representan a las culturas más individualistas y las puntuaciones más bajas las que representan a las culturas colectivistas. Por ejemplo, las puntuaciones en el índice I-C de Hofstede para Venezuela, Tailandia, China y EEUU son 12, 20, 20 y 91, respectivamente (Hofstede, 1980; 2001). La tabla 1.8 muestra las principales diferencias en cuanto a valores, ideologías, características sociales y de comportamiento entre los países individualistas y los colectivistas.

Algunos estudios muestran que existen diferencias en cómo se define el *yo*, cómo se imagina las relaciones con los demás, qué cosas se consideran de valor, y cómo funciona la mente según el marco de individualismo o colectivismo al que pertenezca el sujeto. Estos resultados son importantes porque las comparaciones entre países tienen gran validez al demostrar diferencias reales entre los grupos (Oyserman y Lee, 2008). Por un lado, las culturas individualistas, como EEUU y algunos países de Europa occidental, se caracterizan por valorar la autonomía y la independencia emocional del individuo en relación a los grupos sociales a los que se pertenece. La meta para un individuo en este grupo es llegar a ser independiente de los demás, atendiendo a sus cualidades particulares y al cultivo y expresión de los atributos internos que le distinguen de otros (Markus y Kitayama, 1991). En consecuencia, los atributos internos (actitudes, emociones, preferencias y creencias) se convierten en marcadores de identidad y en los principales determinantes de su conducta.

Tabla 1.8.

Individualismo-Colectivismo: Diferencias Culturales (fuente Páez y Zubieta, 2004)

	INDIVIDUALISMO	COLECTIVISMO
Países Extremos	EE.UU., Australia, Canadá, Inglaterra, Holanda	Turquía, Grecia, América Latina (Ecuador, Guatemala)
Regiones	América del Norte (EEUU, Canadá), Europa	América Latina, Asia, África
Ejemplo de Puntuaciones	Italia 76, Francia 71, España 51, Marruecos 46, Argentina 46, Brasil 38, México 30, República Dominicana 30, Portugal 27, Chile 23	
Ideología Básica y Valores	Actitudes y valores que refuerzan la independencia y las relaciones voluntarias	Actitudes y valores que refuerzan la dependencia del grupo primario adscrito y los deberes
Valores Prevalentes	Hedonismo (placer), Logro (éxito), Auto-dirección (libertad, autonomía), Intercambio equitativo, Post-materialismo	Tradición, Seguridad, Conformidad (obediencia, sentido del deber), Benevolencia (armonía intra-grupal), Jerarquía, Relaciones Personalizadas, Materialismo
Características de la Conducta y Comunicación Social	Conducta concebida como función de actitudes. Comunicación y contacto extenso y superficial. Comunicación directa y explícita (necesidad de hablar). Contacto físico bajo en EE.UU. y Europa del Norte, Inglaterra. Énfasis en independencia y autonomía física	Conducta concebida en función de normas sociales. Contacto intensivo y más profundo. Comunicación indirecta y contextualizada, más uso de claves paralingüísticas (Silencio es oro en Asia). Contacto físico más cercano: Europa Latina, Arabia y en América Latina aún mayor cercanía. Simpatía y Sociabilidad en Mediterráneo, América Latina y África

Además, las culturas colectivistas, entre ellas países asiáticos, africanos y latinoamericanos valoran la tradición heredada y la dependencia emocional al grupo de pertenencia. Entre las características más importantes del patrón cultural colectivista están las siguientes: 1. Las personas se definen como parte de un colectivo, ya sea la familia, la tribu, una nación, o una organización religiosa, política, ideológica o económica. 2. Le dan prioridad a los objetivos de ese colectivo frente a los objetivos personales. 3. Su comportamiento se determina con más frecuencia por las normas, las funciones y objetivos de su colectivo que por sus propias actitudes, derechos percibidos, gustos y disgustos (Triandis, 1989, 1995).

¿Qué comparaciones podemos establecer en relación a las características de cada una de estos tipos de cultura?

- Los miembros de las culturas colectivistas se enojan cuando algo desagradable ocurre con los miembros del grupo interno más que cuando sucede algo desagradable a sí mismos y no expresan emociones negativas tan a menudo como lo hacen los miembros de culturas individualistas.

- Los sentimientos y la búsqueda del placer individual son elementos importantes del bienestar en las culturas individualistas, mientras que en las colectivistas lo es el cumplimiento de los deberes sociales (Triandis, 1995).

- Las culturas colectivistas se caracterizan por relaciones sociales más rígidas, mientras que las individualistas se caracterizan por relaciones sociales más laxas (Hofstede, 2003).

- Mientras que los miembros de todas las culturas están satisfechos con su vida, los miembros de las culturas colectivistas están menos satisfechos que los miembros de las culturas individualistas. El bienestar tiende a estar correlacionado con el individualismo.

- Aunque en todo el mundo las personas socializan primero de forma grupal (la familia), en las culturas individualistas los niños son incentivados a desligarse de estos grupos para transformarse en individuos independientes, mientras que se les enseña a los niños de culturas colectivistas a ser obedientes, confiables, a seguir tradiciones, hacer sus deberes y ser conformistas.

- La educación de los individuos en estas sociedades está orientada a afianzar la propia individualidad a expensas de los intereses de su grupo familiar. En las sociedades colectivistas, en cambio, las personas aprenden desde niños a sublimar sus tendencias individualistas y a afianzar aquellos comportamientos orientados hacia el grupo familiar (Hofstede y McCrae, 2004).

- En la toma de decisiones acerca de su comportamiento, las personas de naciones individualistas tienden a enfatizar sus actitudes personales, y las personas en las naciones colectivistas tienden a estar atentas a las normas del grupo.

- Las personas en países individualistas toman decisiones basadas en el razonamiento, con énfasis en los recursos y los resultados relacionados con ellas mismas. La gente en las naciones colectivistas es más propensa a tomar decisiones basadas en sus relaciones con los demás que están involucrados de alguna manera en el proceso de toma de decisiones.

En general, la cultura puede ser operacionalizada como un conjunto de estructuras, instituciones, valores, tradiciones y formas de relacionarse con el mundo social y no social que se transmiten de generación en generación en un determinado tiempo y lugar (Oyserman, 2011). Es decir, la cultura es tanto temporalmente continua (transmitida de generación en generación) como de tiempo específico (que se encuentra en un tiempo y está situada en un lugar geográfico y social). Debido a que la cultura se encuentra en un tiempo y lugar, esta ni se transmite perfectamente ni de manera uniforme a través de todos los miembros de una cultura. En ese sentido la cultura es compartida pero se practica de acuerdo a cada localización, y explica cómo algunos estudios transculturales han demostrado que, dentro de una misma nación, las personas pueden exhibir tendencias en gran medida dispares, aunque completamente diferentes a las que pueden exhibir las personas de otra nacionalidad (Amir y Sharon, 1987). Por lo que cabe destacar que dentro de cualquier sociedad individualista hay personas que se comportan como las personas de culturas colectivistas (llamadas alocéntricas), y aquellas que en culturas colectivistas se comportan igual que las personas en culturas individualistas (llamados idiocéntricos). Este fenómeno puede depender, en gran manera, del índice de

migración en estos países y la influencia que otras naciones tengan sobre ella. Siguiendo esta misma lógica, cada sociedad puede tener una cultura que se puede caracterizar como individualista o colectivista, pero también dicha sociedad puede tener una cultura que incluya tanto el individualismo como el colectivismo, de acuerdo a las situaciones a las que una u otra se enfrente; por ejemplo, la sociedad estadounidense a menudo se caracteriza por ser individualista pero hay situaciones en las que se caracteriza mejor como colectivista, por ejemplo, cuando la pertenencia al grupo nacional es relevante o se ve amenazada, como pueden ser ante competencias deportivas entre países o al enfrentarse a ataques bélicos o desastres naturales (Oyserman, Kimmelmeier, y Coon, 2002).

A continuación analizaremos brevemente algunos puntos distintivos de la cultura latinoamericana y la cultura europea que nos ayudaran más adelante a contrastar las características de IE de rasgo y personalidad entre alumnos dominicanos y alumnos españoles.

1.2. España como cultura individualista

La escala de Hofstede valora la cultura por medio de un rango del 1-100 (representado los valores más bajos las culturas colectivistas y los valores más altos las individualistas) y según los resultados alcanzados por Hofstede (2003), la puntuación media con que los distintos países del mundo valoran el concepto de individualismo es de 43 puntos. La sociedad española presenta un índice medio de 51 puntos en el ranking de valores culturales, situando a España como el segundo país menos individualista de Europa, solo superado por los portugueses. También, en el estudio realizado por Morales, Lopez-Saez y Vega (1992), utilizando el cuestionario de 3 factores de Triandis, se encontró que los españoles tendían a puntuar sistemáticamente hacia uno de los polos de la escala (colectivista), lo que llevaría a calificarlo, desde la perspectiva tradicional, como una cultura colectiva pero, desde el punto de vista clásico, los españoles son claramente individualistas pues enfatizan las necesidades propias del individuo y dan por ello más importancia

al mundo emocional de la persona, que al grupo. Entre las características que les identifican como una nación individualista está el concepto de jerarquización. Estas personas pueden a la vez asociarse de manera cohesiva, en situaciones que requieran ayuda y apoyo mutuo con otras personas que compartan sus ideas y tienen una preocupación general por las personas débiles o necesitadas, lo que genera una corriente natural de simpatía. Esto ha hecho que sea bastante fácil para los españoles relacionarse con ciertas culturas-principalmente las que no son europeas.

España demuestra su cultura colectiva en factores como el que las familias pueden ser numerosas, los jóvenes tienen pandillas y la gente dedica tiempo a participar en actividades en grupo, pero también es, en el mismo grado, una cultura individualista pues la ideología política, la religiosidad y la pertenencia (nacionalismo) son variables que contribuyen en gran medida a definir perfiles de individualismo. Esto es posible pues, según Molero, Gaviria y Morales (2000), pueden existir personas individualistas en algunos aspectos pero no en otros. En este caso el individualismo sería más como una orientación social que guía a las personas a través de las diferentes situaciones a las que se enfrenta a su vida diaria. El individualismo se convierte en un concepto claramente psicosocial, pues muestra cómo la conducta individual adquiere significado dentro de un determinado contexto social, y por otra parte hace hincapié en el hecho de que el contexto social, está sometido a un continuo cambio.

El estudio de Molero y colaboradores (2000), llevado a cabo con una muestra de estudiantes universitarios de varias comunidades autónomas de España, tenía como objetivo comprobar empíricamente que el individualismo tiene facetas que van más allá del tradicional conflicto entre individuo y grupo. El segundo objetivo fue comprobar que en España existen diferentes perfiles de individualismo y dotar de contenido a dichos perfiles examinando su relación con diversas variables psicosociales y sociodemográficas. Encontraron que los sujetos que puntúan alto en “cooperación grupal”, un factor claramente colectivista, obtienen baja puntuación en variables tradicionalmente asociadas al colectivismo como la “importancia del valor

obediencia” y la “importancia del valor honrar a los padres”. Lo mismo sucede con “responsabilidad individual”, en principio de carácter individualista, pero que mantiene correlaciones negativas con la puntualidad, la búsqueda del poder social y la riqueza y por el contrario positivo con el número de actividades grupales de ocio.

También, según el estudio de Lopez-Zafra (2000) realizado con 997 participantes de 8 comunidades autónomas españolas, la existencia de relaciones simultáneas entre aspectos que son considerados colectivistas y valores aparentemente individualistas apoya la idea de la multidimensionalidad del individualismo en la población española. La motivación altruista, un nacionalismo menos exacerbado y una mayor solidaridad (colectivismo) van junto con valores expresivos, y con la tendencia a dar más importancia al trabajo y a mostrar menor cooperación grupal (individualismo). La frecuencia de diferencias encontradas entre los que puntúan alto y bajo en los dos tipos de valores también indica la ausencia de una fuerte oposición entre las dos dimensiones. En este estudio también encontraron diferencias subculturales, pero estas no parecen ser debidas a la zona geográfica donde vive el individuo, sino más bien a distintos perfiles de individualismo.

La gente busca resultados rápidos sin demoras pero, por otra parte, hay una necesidad de estructuras claras y reglas bien definidas que prevalecen en contra de enfoques más pragmáticos y relajados para la vida, en particular, a largo plazo. Existe una gran preocupación por el cambio, o las situaciones ambiguas e indefinidas. Así, por ejemplo, en una encuesta el 75% de los jóvenes españoles quería trabajar en la administración pública (es decir, un trabajo de por vida, para no tener que preocuparse por el futuro), mientras que en los EE.UU., sólo al 17% de los jóvenes les gustaría tener un trabajo como funcionario público (consultado el 03 de enero de 2015, en <http://geert-hofstede.com/spain.html>).

1.3. República Dominicana como cultura colectivista

La República Dominicana, con una puntuación de 30 el índice individualismo-colectivismo de Hofstede, se considera una sociedad colectivista. Esto es evidente en el compromiso a largo plazo hacia un 'grupo', ya sea la familia, grupo religioso, político, etc. En la familia latinoamericana, el individuo aprende a orientarse hacia los otros desde niño, creándose un alto grado de solidaridad y de dependencia de la misma. La familia no es solamente un apoyo emocional sino que también constituye el capital social de un individuo. De los otros miembros se espera apoyo emocional, lealtad incondicional, nuevos contactos sociales y apoyo financiero en caso de necesidad. La lealtad en una cultura colectivista es primordial y anula la mayoría de otras normas y reglamentos de la sociedad. La sociedad fomenta relaciones sólidas donde cada uno asume la responsabilidad de los demás miembros de su grupo. Como consecuencia de ello, como en la mayoría de las sociedades colectivistas, se le asigna mayor significado a las relaciones personales que a las tareas por cumplir, incluso en lo que se refiere a educación o al trabajo.

Una de las cualidades más importantes que puede tener una persona en América Latina es ser simpático y cariñoso. La forma de ser cariñosa se manifiesta en contacto físico, atención e interés por los deseos y necesidades del otro, hospitalidad y el sentimiento de estar emocionalmente involucrado durante la comunicación. Especialmente el contacto físico es algo que diferencia a los latinoamericanos de personas socializadas en Europa del Norte y en Asia. El abrazo es parte del ritual del saludo en toda América Latina de la misma manera que los besos en la mejilla y la distancia física en la conversación entre personas del mismo grupo o de la misma clase social es menor que en Europa. Así mismo, los latinoamericanos suelen comunicar su involucramiento personal en la conversación con un lenguaje expresivo, enfático y con poca distancia emocional.

La República Dominicana es una sociedad jerárquica, lo que significa que la gente acepta un orden en el que todo el mundo tiene un lugar y es una sociedad "masculina", impulsada por la competencia, el logro y el éxito, y el éxito se define por ser el ganador o el mejor en un campo – este es un sistema de valores que comienza en la escuela y continúa a través de la conducta organizacional. Esto se evidencia en cómo el comportamiento en la escuela, el trabajo, y el juego se basa en los valores comunes donde las personas "se esfuerzan por ser lo mejor que puedan ser" y que "el ganador se lleva todo". Están orgullosos de sus éxitos y logros en la vida, y estos logros son la base para las decisiones de contratación y promoción en el lugar de trabajo.

Los conflictos se resuelven en el nivel individual y el objetivo es ganar. Mientras en los países del norte de Europa se espera que las personas controlen sus emociones, especialmente en el campo del trabajo, en América Latina la expresividad es una conducta esperada. También en la vida privada en América Latina el desahogo es un fenómeno aceptado. Se puede gritar y ser violento si hay una buena razón para ello (Cerde-Hegerl, 2006).

Las emociones se muestran en estas sociedades; la gente es bastante relajada y está dispuesta a correr riesgos. En consecuencia, existe un mayor grado de aceptación de nuevas ideas, productos innovadores y una buena voluntad de intentar algo nuevo o diferente, ya sea en lo referente a tecnología, las prácticas comerciales, o la comida. Los dominicanos presentan un gran respeto por las tradiciones, una relativamente pequeña propensión a ahorrar para el futuro, y un enfoque en el logro de resultados rápidos.

A pesar de las deficiencias en el ámbito educativo de la República Dominicana y de los altos índices de pobreza en la población, estos muestran un gran sentido de adaptación ante las circunstancias. Los latinoamericanos crecen utilizando la emoción como una herramienta para la interpretación y procesamiento de distintas situaciones. Esto podría ser debido, en parte, a la naturaleza colectiva de la sociedad, contrario a la naturaleza individualista de muchos países europeos.

A menudo la cultura se determina o se forma de acuerdo a su desarrollo histórico y la dominicana en este sentido es muy rica, pues sus costumbres se nutren de la mezcla de raíces españolas, africanas e indígenas (taína). Esta mezcla ha dado como resultado una población muy diversa tanto en aspecto físico (blancos, negros, mulatos) como en cuanto a creencias, actitudes y costumbres.

2. CULTURA Y PERSONALIDAD

¿Son las personas intrínsecamente diferentes? ¿Es la cultura lo que acentúa estas diferencias? O ¿son las personas básicamente las mismas y es la cultura que sirve para hacerlas diferentes? La cultura en sí misma es capaz de definir y de dar sentido a los roles sociales y las situaciones. Por lo tanto, la personalidad puede entenderse como un producto de la negociación activa entre las predisposiciones biológicas y demandas culturales. En relación a esto, Allport (1961) declaró que ningún individuo es la viva imagen del patrón cultural al que pertenece, pero que todos estamos moldeados por la cultura real. Sin importar lo fuerte que sean las necesidades, los temperamentos, y los valores de los individuos, siguen teniendo la cultura, el rol, y la situación una importante influencia sobre la personalidad.

Algunos estudios sugieren que ciertos tipos de personalidad pueden aparecer con más frecuencia en algunas culturas que en otras. Por ejemplo, Markus y Kitayama (1991) utilizan los términos independencia e interdependencia para describir cómo las culturas pueden clasificarse en base a las percepciones que tiene la gente de sí mismos en esas culturas. Por ejemplo, los europeos y los estadounidenses de raza blanca son independientes, mientras que los asiáticos son interdependientes. Las personas con conceptos independientes de sí mismas, expresan su individualidad y singularidad. Por el contrario, aquellos con conceptos interdependientes de sí mismos enfatizan la armonía dentro de su grupo interno más que la singularidad y las aspiraciones individuales (Brislin y Lo, 2006).

Varios estudios transculturales han encontrado que los rasgos de personalidad son, en muchos aspectos, universales, mostrando la misma estructura en culturas muy diferentes. El modelo del Big Five ha sido utilizado en varios países y se han encontrado estructuras de personalidad muy similares, encontrándose solo diferencias en cuanto a sexo de manera más pronunciada en las culturas occidentales. (McCrae, Costa, del Pilar, Rolland, y Parker, 1998; McCrae y Terracciano, 2005; Paunonen, Jackson, Trzebinski, y Försterling, 1992). Estos resultados dan evidencia sobre la universalidad del constructo, y permiten que el estudio de los rasgos entre culturas sea posible. De no ser así, sería difícil establecer una comparación entre dos culturas totalmente distintas; por ejemplo, no podríamos preguntarnos si los españoles son más amables que los dominicanos, de no ser la amabilidad un factor de la personalidad presente en ambas culturas.

En algunos casos, las diferencias pueden estar marcadas por el sexo, y no por la nacionalidad. Como es el caso de los análisis realizados por Costa, Terracciano y McCrae (2001) en 26 países por medio del Inventario de Personalidad NEO-Revisado. Sus resultados muestran diferencias consistentes con los estereotipos de sexo: las mujeres se perciben superiores en neuroticismo, amabilidad, y apertura a los sentimientos, mientras que los hombres se consideran más asertivos y con mayor apertura a las ideas.

Schmitt, Realo, Voracek y Allik (2008), sugieren que las diferencias en sexo son mayores en culturas prósperas e igualitarias en las que las mujeres tienen más oportunidades de igualdad respecto a los hombres. En ese artículo, los autores describen cómo este resultado se replica a través de muestras de 55 países (N = 17.637). En sus respuestas al Big Five Questionnaire, las mujeres reportaron mayores niveles de neuroticismo, extraversión y amabilidad que los hombres en la mayoría de las naciones. Feingold (1994) es su estudio también encontró que los hombres puntúan más alto que las mujeres en algunas facetas de extraversión (por ejemplo, la asertividad, el dominio), pero inferior en otros (sociabilidad, calor), mientras que las mujeres puntúan más alto que los hombres en muchas facetas de neuroticismo y amabilidad.

Con datos de más de 200.000 participantes de 53 naciones, Lippa (2010) examinó la consistencia transcultural de las diferencias de sexo en cuatro rasgos de personalidad: extraversión, amabilidad, neuroticismo y preferencias ocupacionales masculina-versus-femeninas. En todas las naciones, los hombres y las mujeres difieren significativamente en los cuatro rasgos y las diferencias más evidentes se encontraron en extraversión (a favor de las mujeres) y en amabilidad (a favor de los hombres). Por estos resultados el autor sugiere que los factores biológicos pueden contribuir a las diferencias de género en personalidad y que la cultura juega un papel pequeño al momento de moderar esas diferencias. Es también posible, según Costa et al. (2001), que las diferencias panculturales de género sean el resultado de ideas universales aprendidas con los roles de género. Por ejemplo, dado que los hombres de todas las culturas son físicamente más fuertes que las mujeres, universalmente se les puede asignar funciones como líderes, y en estas funciones pueden aprender a ser más asertivos que las mujeres.

En cuanto a las diferencias entre países individualistas y colectivistas, McCrae (2001) encontró que la Extraversión mostró una fuerte relación con el individualismo. ¿Cómo se debe interpretar la asociación de E con el individualismo? Pues que los extravertidos eligen interactuar intensamente con los demás, y aunque puede parecer una característica de las culturas colectivistas, el colectivismo se asocia más con una estrecha interacción con el propio grupo interno, y no el externo. En realidad son las personas de culturas individualistas las que tienen éxito al interactuar con extraños, formando nuevos grupos y entablando una relación con personas nuevas (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai, y Lucca, 1988). Por esto McCrae sugiere que el colectivismo en sí, es una compensación institucional para los bajo niveles de Extraversión, siendo la interacción social esencial para la supervivencia de la cultura (McCrae, 2001).

El idioma también parece ser un factor que puede estar estrechamente relacionado a la cultura y las dimensiones de personalidad que le caracterizan, especialmente sobre dimensiones como la Extraversión y la Amabilidad. Por

ejemplo, vemos que en el estudio de Ramírez-Esparza, Gosling, Benet-Martínez, Potter y Pennebaker (2006) se quiso comprobar si individuos bilingües (México-americanos) mostraban diferentes personalidades cuando se utilizan diferentes lenguas. Los resultados mostraron una clara variación cuando se le hacían las preguntas en un idioma u otro. Cuando estos respondían en inglés sus respuestas enfatizaban más la asertividad y los logros propios, rasgos que encajaban con los ideales individualistas de los estadounidenses, y opuestos a la cultura orientada en grupo de México. Los autores proponen que los cambios en personalidad se deben a un tipo de *interruptor de marco cultural* cuando cambian de un idioma a otro, dando a entender que los sujetos bilingües (criados en 2 marcos culturales y lingüísticos distintos) internalizan ambas características culturales y las activan cuando cambian de un idioma a otro. Esto también ha sido explicado en términos de *adaptación cultural* (Bond y Yang, 1982). El idioma activa valores, actitudes y recuerdos culturalmente específicos que afectan el comportamiento (por ejemplo, sus respuestas a un cuestionario).

Chen y Bond (2010) investigaron esta hipótesis de adaptación cultural a través de los efectos del idioma en la personalidad según la autopercepción y la percepción de los demás. En la primera parte de su estudio revelaron que las personas que hablaban chino e inglés percibían la Extraversión y Apertura a la experiencia como rasgos emblemáticos de la cultura occidental. En la segunda parte del estudio, todos los participantes fueron entrevistados por una persona caucásica en inglés y un entrevistador chino en cantonés. Los resultados mostraron que al hablar en inglés los individuos mostraban rasgos más típicamente occidentales que cuando hablaban en su lengua materna. Así, cuando los bilingües plasman sus respuestas en un instrumento en su lengua materna, sus respuestas parecen reflejar los valores y actitudes asociados a ese idioma, y cuando responden a un cuestionario en su segundo idioma, pueden favorecer a las normas y valores asociados con ese idioma (Bond y Yang, 1982; Gökçen, Furnham, Mavroveli, y Petrides, 2014; Hong, Ip, Chiu, Morris, y Menon, 2001).

También se ha analizado la influencia de las dimensiones culturales sobre la personalidad y la percepción de bienestar subjetivo, y se ha encontrado que la cultura modera los efectos de estas variables individuales. Por ejemplo, la extraversión y el neuroticismo se relacionan más fuertemente con bienestar subjetivo en las culturas individualistas que en las culturas colectivistas (Diener, Suh, Lucas, y Smith, 1999). Las comparaciones transculturales también han identificado diferencias en afecto positivo y rasgos de personalidad. Por ejemplo, partiendo del constructo de los tres grandes de Eysenck, se han comparado los datos de personalidad de más de 30 países de todos los continentes (Barrett, Petrides, Eysenck, y Eysenck, 1998; Furnham, Eysenck, y Saklofske, 2008) y los resultados muestran consistentemente que, si bien la estructura de la medida de la personalidad es fiable y parecida en todos los países, hay pequeñas, replicables, y significativas diferencias nacionales en puntuación media entre ellas.

3. CULTURA E INTELIGENCIA

Mucha investigación se ha llevado a cabo sobre inteligencia a partir de la suposición implícita de que los hallazgos realizados en una sola cultura, típicamente un país occidental, tienen validez universal. Sin embargo, estudios más recientes han desafiado este punto de vista y cada vez hay más apoyo a la idea de que la inteligencia está situada en un contexto cultural específico y que la variación transcultural es una característica importante de la inteligencia.

Está claro que los componentes básicos de procesamiento de información son los mismos, independientemente de la cultura (Sternberg, 1985b). Hay evidencia sobre la universalidad de los procesos básicos, pero las culturas definen cómo estos bloques se combinan para producir habilidades culturales pertinentes y cuando las diferencias entre las culturas son grandes, estas habilidades pueden variar. Por ejemplo, en cualquier cultura, es necesario identificar la existencia de problemas, definir la naturaleza de los problemas identificados, mentalmente representar los

problemas y diseñar una estrategia para resolver los problemas. Lo que difiere es la naturaleza de los problemas encontrados en varios contextos ecológicos (Crowne, Phatak, y Salunkhe, 2009). Sternberg (2014) pone como ejemplo para representar esta noción el hecho de que un niño, de un país en particular, puede concentrarse durante el día en la forma de resolver un problema de álgebra, mientras que otro, en otro lugar del mundo usa su inteligencia para evitar narcotraficantes de camino a la escuela, u otro trata de idear la mejor técnica de pescar para que su familia tenga algo de comer para la cena. Los procesos mentales pueden ser similares o incluso idénticos, lo que difiere es el tipo de conocimientos y habilidades necesarias como consecuencia de su contexto cultural particular. Lo que puede ser un problema relativamente nuevo en una cultura (por ejemplo, un problema de álgebra o la pesca en hielo efectiva) puede ser familiar en otra cultura (Sternberg, 2014).

A través de la literatura se pueden identificar tres puntos de vista sobre la relación entre la cultura y la inteligencia. El primero es el punto de vista relativista; sostiene que la inteligencia existe en un contexto cultural específico y que ésta y la cultura están tan estrechamente ligadas que cualquier intento de comparar la inteligencia a través de culturas es inútil. De acuerdo con el punto de vista relativista, los procesos intelectuales están estrechamente vinculados a su contexto cultural y se pueden estudiar sólo con referencia explícita a este contexto. El segundo, llamado el punto de vista absolutista sostiene que los procesos cognitivos son los mismos en todo el mundo y hace hincapié en el carácter independiente del contexto de los procesos cognitivos e intelectuales básicos. El tercero, llamado el punto de vista universalista, también sostiene que los procesos cognitivos básicos son universales, pero argumenta que las manifestaciones de estos procesos pueden también variar entre culturas.

En conclusión, las habilidades y estructuras cognitivas, tales como el razonamiento y la memoria, están presentes en todas las culturas, y estas habilidades son consideradas universales. Se desprende de los estudios transculturales que la cultura ejerce una poderosa influencia en el funcionamiento intelectual y que ésta

define el contexto del funcionamiento intelectual mediante la determinación de qué, cuándo, y cómo los individuos aprenderán y cómo aplicaran estos conocimientos (Van de Vijver, 2004).

4. EMOCIÓN, IE Y CULTURA

¿Interpretan y/o reaccionan de la misma manera ante un evento los miembros de diferentes culturas? Parece bastante factible asumir que existen diferencias interculturales y que la cultura influye en el ajuste emocional de los individuos y en su percepción de bienestar subjetivo de diferentes maneras. Aunque se ha demostrado que las emociones son parte de nuestro equipo biológico y que la capacidad emocional para responder es innata y en consecuencia universal, nos encontramos con muchos ejemplos de cómo la diversidad cultural se manifiesta en las diferentes respuestas ante la estimulación (Scherer, 1987).

La cultura podría determinar reacciones emocionales y ejercer presión sobre la regulación y el control de la expresión afectiva (cuándo y cómo las personas deben o no deben expresar emociones). Cada cultura determina reglas, no sólo para controlar la expresión emocional, sino cuándo las personas deben sentir emociones, o cuáles son los antecedentes emocionales para cada emoción. Ekman (1973, citado en Matsumoto y Ekman, 1989) comprobó este hecho al realizar un estudio sobre la expresión de emociones entre estudiantes americanos y estudiantes japoneses. El estudio consistió en mostrar a los estudiantes una película inquietante (con escenas de accidentes espantosos y cirugías sangrientas). Los individuos veían las imágenes solos (con el investigador observando desde una ventana escondida) o con un investigador, tomando notas, en la misma habitación. Las expresiones de ambos grupos eran similares cuando pensaban que nadie los observaba: hacían “muecas” o gestos faciales, expresaban disgusto o lloraban. Pero, cuando los estudiantes veían la película en presencia del investigador, las diferencias culturales eran obvias: los estudiantes japoneses sonreían más y no exhibían los sentimientos negativos,

mientras que las expresiones de los americanos eran similares tanto cuando estaban solos como acompañados. La conclusión a la que se llegó fue que las normas culturales gobiernan cómo y cuándo se expresan, pero no cómo se experimentan, las emociones. También se ha demostrado que la intensidad de las expresiones emocionales difiere entre culturas, por ejemplo los hombres en Grecia tienden a verbalizar más intensamente las emociones y expresarse de manera no verbal (especialmente la ira), que los hombres en países como el Reino Unido (Scherer y Wallbott, 1994). Además, la investigación ha demostrado que la precisión en el reconocimiento de emociones difiere entre culturas, pues Matsumoto (1992) encontró que la precisión en el reconocimiento de emociones negativas, como el miedo, la ira y el disgusto, es mayor entre los estadounidenses que entre los japoneses.

Como ya se ha expuesto anteriormente, las culturas individualistas enfatizan las necesidades propias del individuo y dan por ello más importancia al mundo emocional de la persona. Ang, Van Dyne, Koh, Ng, Templer, Tay, y Chandrasekar (2007) proponen que una persona emocionalmente inteligente en una cultura, puede no serlo en otra. Las culturas individualistas, por ejemplo, tienen peores indicadores de ajuste emocional, lo cual coincide con los resultados de otras investigaciones que señalan que en este tipo de culturas se intensifica la expresión y vivencia de emociones negativas (Fernández, Carrera, Sánchez, Paez, y Candía, 2000). Stephan y colaboradores encontraron diferencias culturales, en la idoneidad de la expresión emocional. Los sujetos individualistas (participantes USA) anticiparon sentirse más cómodos al expresar la emoción que los sujetos colectivistas, como los participantes de Japón y Costa-Rica (Stephan, Stephan, Saito, y Barnett, 1998; Stephan, Stephan, y Cabezas, 1996). En cuanto al reconocimiento de las emociones, Elfenbein y Ambady (2002, 2003) sostienen que el reconocimiento de la emoción es bastante estable en todas las culturas, pero que la gente tiende a reconocer las emociones básicas en la expresión de aquellos de su propia cultura con mayor facilidad que con personas de otras culturas.

En un estudio reciente, el colectivismo se asoció positivamente con la autovaloración emocional y se encontró que los individuos en los países con un mayor grado de colectivismo tienen mejores habilidades para comprender sus propias emociones, son más capaces de expresar sus emociones y de expresar mejor la importancia de una situación a través de las mismas. Esta habilidad lleva a un comportamiento colectivo y puede funcionar como un mecanismo de coordinación dentro de las sociedades colectivas. El colectivismo también se asocia positivamente con la regulación de las emociones. Mientras mayor sea el grado de colectivismo, los individuos serán más capaces de canalizar sus emociones de manera constructiva, lo que beneficia no sólo al individuo, sino también el grupo colectivo (Gunkel, Schlägel, y Engle, 2014).

Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera (2001) quisieron explorar cómo interactúa la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) con las dimensiones culturales y qué peso específico tiene cada una de estas variables sobre el ajuste emocional de las personas. Se utilizaron datos de tres naciones que representan diferentes culturas: España (Europa), Chile (Latinoamérica) y Estados Unidos de América (Norte de América). Los resultados mostraron que las culturas individualistas tienen peores indicadores de ajuste emocional, lo cual coincide con los resultados de otras investigaciones (Fernández et al., 2000) que señalan que en este tipo de culturas se intensifica la expresión y vivencia de emociones negativas, mientras que en las culturas colectivistas las redes naturales de apoyo social sirven como un amortiguador del malestar emocional permitiendo que las situaciones estresantes y problemáticas para las personas sean menos perjudiciales. El estudio de Fernández-Berrocal y colaboradores también mostró que la dimensión Individualismo-Colectivismo no modera la relación entre IEP y Ajuste Emocional.

También se ha encontrado que cuando las personas forman juicios acerca de su satisfacción con la vida en general, toman en cuenta la percepción que tienen los demás miembros de su cultura sobre ellos. Por ejemplo, mientras que la experiencia emocional interior (emociones positivas frente a emociones negativas) ha

demostrado ser un fuerte predictor de la satisfacción con la vida en las culturas altamente individualistas (por ejemplo, Estados Unidos, Suecia), la satisfacción con la vida es mejor explicada por las normas sociales (si el individuo personalmente satisfecho se percibe como socialmente aceptable) en sociedades colectivistas, como China o la India. Tal diferencia cultural surgió a partir de dos grandes conjuntos de datos internacionales que implican, en total, más de 60.000 encuestados de 61 naciones (Suh, Diener, Oishi, y Triandis, 1998).

Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Lavalley, y Lehman (1996), tras comparar el autoconcepto entre japoneses y estadounidenses, sugieren que la autoestima es menos crucial para el autoconcepto de los estudiantes universitarios japoneses (colectivista) de lo que es para los estudiantes estadounidenses (individualista). Aunque las emociones privadas y cogniciones acerca de sí mismo y los demás se experimentan y son expresados en las culturas colectivas, los elementos del “yo” no son necesariamente los pilares fundamentales sobre los que se estructura la identidad de una persona. Los roles sociales, las imágenes públicas y las relaciones interpersonales son las principales herramientas culturales que dan forma a la individualidad de una persona en las sociedades colectivistas.

Van Rooy, Alonso y Viswevaran (2005) exploraron las diferencias étnicas en la IE autopercebida con el inventario de Schutte (Schutte et al., 1998) en tres grupos étnicos: blancos, negros e hispanos. Encontraron que las chicas hispanas obtuvieron las puntuaciones más altas en IE y que las chicas de raza blanca puntuaron más bajo que los demás grupos estudiados. Matsumoto observó diferencias significativas en los juicios de emoción y expresiones emocionales entre los estudiantes universitarios de etnias americanas, hispanas, asiáticas y africanas, a favor de las sujetos provenientes de culturas colectivistas (Matsumoto, 1993).

Fernández y colaboradores (2000) observaron en su estudio que las muestras de América Latina muestran una menor expresión de emociones negativas que las de América del Norte y Europa, pero mostraron una mayor expresión de emoción positiva, como la alegría. Es decir, los latinoamericanos son renuentes a expresar las

emociones negativas y, al mismo tiempo se sienten libres de expresar emociones positivas. Estos resultados están de acuerdo con el guion "simpatía" descrito por Triandis, Marín, Lisansky, y Betancourt (1984), que sugiere que hay una presión normativa en la cultura latinoamericana para ser amable, evitar el conflicto y la crítica, y tener un comportamiento positivo hacia los demás.

Pegalajar-Palomino y Colmenero-Ruiz (2014), analizaron las diferencias estadísticamente significativas en IE entre el alumnado español e inmigrante que asiste al programa de integración *Aulas Interculturales Abiertas* en Jaén, España. Sus resultados mostraron que los estudiantes españoles muestran mayor habilidad para la comprensión y control de sus propias emociones y de poder comunicarlas a los demás, mientras que los estudiantes inmigrantes obtuvieron puntuaciones más bajas en la escala intrapersonal y de gestión del estrés. El que los alumnos españoles obtuvieran puntuaciones más elevadas en sus evaluaciones de la IE se debe en gran parte a que la población inmigrante se enfrenta a cambios drásticos, abandonar su país de origen, dejar atrás familiares y amigos, aprender un nuevo idioma, adaptarse a nuevas costumbres y/o la cultura, etc., todas estas circunstancias afectan de manera importante la autopercepción emocional de estos adolescentes y que incluso llevan a tener problemas con el ajuste, las habilidades y la inclusión social. Cabe preguntarse si estos alumnos pertenecientes a otros países percibirían sus habilidades emocionales de la misma manera estando ellos en su país de origen, en el entorno donde sienten que pertenecen.

Aparentemente, las personas procedentes de países que puntúan alto en el colectivismo parecen ser más inteligentes emocionalmente, pero mientras que la autenticidad y singularidad de los sentimientos internos, y tomar decisiones basadas en esos sentimientos y en el beneficio personal en que pueden resultar es a menudo considerado una virtud en las culturas individualistas, en muchos casos, se interpreta como un signo de inmadurez personal o egoísmo en las culturas colectivistas. Una sociedad colectivista espera cohesión con sus compañeros y las emociones individuales se controlan; a pesar de que las propias emociones son reconocidas, podrían ser suprimidas en beneficio de la colectividad. Se espera que los individuos

controlen sus sentimientos y deseos personales a favor de los objetivos de su grupo (por ejemplo, de la familia), pues los pensamientos y sentimientos de los individuos solo adquieren sentido en referencia a los pensamientos y sentimientos de los demás.

Observamos que algunos estudios longitudinales han demostrado que los rasgos de personalidad son estables durante largos períodos de tiempo y los estudios de comportamiento genéticos han demostrado que son los genes, no la crianza de los hijos, el principal determinante de rasgos en los adultos. Por otra parte, varios estudios transculturales han comprobado que tanto la estructura de cinco factores de los rasgos de personalidad, como su desarrollo en la edad adulta son universales. Por ejemplo, aunque un francés locuaz y un coreano parlanchín pueden compartir las mismas tendencias extravertidas, lo expresan en la forma y el lenguaje específico de su cultura (McCrae, 2001). También debemos tener en cuenta que las diferencias culturales pueden reducirse notablemente en las generaciones más recientes, a causa de la globalización. Es decir, que aunque la cultura puede tener alguna influencia detectable en los rasgos de personalidad, las emociones e incluso en la inteligencia - pues influye indiscutiblemente sobre las habilidades adquiridas, hábitos, actitudes, intereses, roles y relaciones- puede que estos factores individuales trasciendan de una manera muy profunda a la cultura.

5. ESTUDIOS SOBRE IE, RENDIMIENTO Y PERSONALIDAD REALIZADOS EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

A continuación repasaremos algunos estudios realizados sobre el tema que nos compete en la República Dominicana. Para que sirva de referencia sobre el sistema educativo y el estado actual de este, presentamos los siguientes datos relacionados a la educación dominicana (datos tomados de Rodríguez, 2014):

- La calidad de la Educación Primaria dominicana obtuvo el lugar 143 entre los 144 países evaluados por el Informe de Competitividad del Foro Económico Mundial.

- El 13% de la población dominicana es analfabeta y el 33% de los dominicanos entre 15 y 29 años no han completado la educación básica.

- Los estándares para medir la calidad de la educación dominicana son las pruebas nacionales de desempeño escolar en las asignaturas de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Estas pruebas tienen un valor de un 30% de la calificación final y se promedian con la calificación del centro educativo que vale el restante 70%. Si el promedio que se obtiene es igual o mayor a setenta puede el estudiante promocionar al próximo nivel. En el 2013, el 40% de los estudiantes que participaron en la primera convocatoria de estas pruebas nacionales no aprobaron estos exámenes (Informe Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2013).

Los estándares que se utilizan en la República Dominicana para medir la calidad de la educación miden conocimientos adquiridos, pero no consideran las limitaciones del contexto, los valores culturales u otras cualidades afectivas y de personalidad. Las comparaciones de puntuaciones brutas de pruebas no toman en cuenta el rendimiento previo y generan resultados que en gran medida reflejan diferencias en las características contextuales como los antecedentes socioeconómicos de los alumnos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2011). También los sectores de procedencia tienen importancia en el rendimiento escolar y en la calidad educativa. En el estudio de la UNESCO (2009) los resultados del rendimiento escolar fueron condicionados por la ubicación de las escuelas, de manera que los alumnos de escuelas rurales en América Latina y el Caribe obtuvieron resultados más bajos que los de escuelas urbanas. El nivel cultural promedio de la población de alumnos junto al nivel socioeconómico y el clima escolar son las variables más importantes relacionadas con el rendimiento escolar (García, 2012b). Además, en República Dominicana las competencias transferibles, como la capacidad de resolver problemas, comunicar ideas e información de manera eficaz, ser creativo y evidenciar capacidades de manejar sus emociones y la de los demás, no han recibido mucha atención.

A pesar de la anterior crítica, cabe señalar dos iniciativas de carácter reciente y que merecen atención. En primer lugar, el Pacto Educativo por una Educación de calidad para todos, propuesto y firmado el 1 de abril del 2014 por la gestión de gobierno de República Dominicana. Se trata de un amplio proceso consultivo que involucra toda la sociedad en el marco de la Estrategia Nacional de Desarrollo y tiene como finalidad discutir las propuestas de todos los actores sociales para alcanzar la excelencia educativa. Este proyecto busca “implantar y garantizar un sistema educativo nacional de calidad, que capacite para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida, propicie el desarrollo humano y un ejercicio progresivo de ciudadanía responsable, en el marco de valores morales y principios éticos consistentes con el desarrollo sostenible y la equidad de género” (Visión, Filosofía y Programa curricular del Sistema Educativo Dominicano para el Siglo XXI, 2014).

En segundo lugar, la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC). Un proyecto multisectorial y participativo liderado por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), con la participación de distintos organismos internacionales, cuyo objetivo es lograr que el aumento en inversión educativa (la asignación del 4% del producto interno bruto para la educación) redunde en mejores niveles de calidad, y crear un mecanismo único de monitoreo y seguimiento, en el que participen distintos actores del sistema, los donantes activos en el sector y la sociedad dominicana. Entre las prioridades está contribuir a la universalización de la Educación desde el nivel inicial hasta completar la Educación Secundaria e implantar y garantizar un sistema educativo nacional de calidad. También se ha marcado como meta la erradicación del analfabetismo en 2 años, instaurar la jornada extendida de 8 horas, el aumento notable de las aulas existentes y la mejora de las infraestructuras escolares (Abréu, 2014; www.minerd.go.do).

Ahora analizaremos brevemente algunos estudios de carácter científico que se han llevado a cabo en la República Dominicana. La mayor parte de los estudios que citaremos fueron realizados como trabajos de grado o de maestría en distintas universidades de la ciudad de Santo Domingo. Primero está el estudio realizado por

Melo, Martínez, y Barrios (2001), donde se analizó el rendimiento académico asociado a rasgos de personalidad, medido con el CPN (Early School Personality Questionnaire de Coan y Cattell, 1995), en hijos de madres solteras con una muestra de 116 alumnos de 6to curso, de entre 10 y 12 años de edad. Los resultados no mostraron relación entre los rasgos de personalidad y el RA. Tampoco se encontraron diferencias significativas en RA entre hijos de madres que están en el hogar y las madres que trabajan o están fuera del hogar.

El objetivo de la investigación de Jiménez, González, y Peña (2001) fue establecer una comparación entre mujeres y hombres, gerentes en varias empresas y en centros educativos, para poder determinar si existían diferencias significativas en el nivel de autoconocimiento, autoestima, empatía, flexibilidad, optimismo, control del impulsos y el resto de las habilidades emocionales medidas a través del instrumento de Bar-On (1997). Se realizaron estudios con distintos participantes. La primera muestra estuvo compuesta por 77 personas y se demuestra que las chicas están más identificadas con su yo interno, con una mayor asertividad e independencia. Los chicos obtuvieron menores puntuaciones en autoconocimiento, adaptabilidad, administración del stress y estado general de ánimo y presentaron debilidades en la solución de problemas y en el optimismo. En un segundo estudio, la muestra estaba compuesta por 23 ejecutivos, de ambos géneros, de entre 29 y 52 años de edad. Al promediar cada una de las variables de la prueba aplicada, los resultados mostraron que las habilidades intrapersonales en las mujeres están más desarrolladas, lo que se refleja en una alta asertividad. Las mujeres tienden a ser más optimistas y presentar mayor adaptabilidad que los hombres, mientras que los hombres tienden a ser más felices que las mujeres. Las mujeres también presentaron un mejor manejo del estrés, y los hombres un mejor control de los impulsos. En el tercer estudio, se analizó otra muestra compuesta por 23 gerentes de empresas de servicios de entre 24 y 56 años de edad, se evidencio que las mujeres tienen mucho más desarrolladas sus habilidades intrapersonales, a excepción del autoconocimiento, el cual es igual para ambos sexos. En los hombres la asertividad y la independencia fue menor que en las mujeres. Por último, en una muestra de 27

profesores de entre 24 y 56, se pudo observar que en las habilidades intrapersonales las mujeres tienen mayor puntuación, a excepción del autodesarrollo, donde los hombres muestran fortalezas. Al analizar los resultados de todos los estudios se encontró que mientras que el control del estrés es igual en ambos sexos, los hombres tienden a ser más impulsivos y felices, y las mujeres son más adaptables, más flexibles y menos impulsivas.

Pichardo, Pichardo, y Pérez (2002), estudiaron la relación entre la IE y el desempeño laboral en República Dominicana, con 207 sujetos de entre 20-45 años. Los resultados confirmaron que existe una relación positiva entre la IE y el desempeño laboral y que el manejo de las emociones tiene impacto sobre el rendimiento en el ámbito laboral, algo que también comprobaron Henríquez, López, y Capellán en 2011.

En un estudio transcultural llevado a cabo por Díaz (2002), el objetivo fue evaluar y contrastar los resultados en los contenidos curriculares básicos (semánticos, matemáticos, espacio-estructurales y comportamientos) y procesos mentales fundamentales (aprendizajes, destrezas, razonamiento, flexibilidad y capacidad ponderativa) desarrollados en cada sistema escolar, en dos muestras de alumnos de sexto curso de primaria en España y República Dominicana. Los resultados mostraron que el sistema educativo dominicano tiende a favorecer el desarrollo de inteligencia práctica y conocimientos aprendidos (inteligencia cristalizada), en cambio el sistema educativo español tiende a favorecer el desarrollo de las potencialidades de los sujetos o inteligencia fluida. Por ejemplo, vemos que la preparación académica de los contenidos matemáticos de los estudiantes españoles es superior a la de los dominicanos sobre todo en el uso de algunos contenidos tales como cálculo mental, conocimiento del sistema métrico decimal, operaciones con proporciones. En cambio en la aplicación del sentido práctico la habilidad del estudiante dominicano es significativamente mejor.

Utilizando el Bar-On para medir la IE en un grupo de estudiantes entre 15 y 20 años, Badia y Abreu (2002) ponen de relieve que, en relación sus habilidades

intrapersonales, los estudiantes pueden expresar sus sentimientos y creencias con facilidad. En muy raras ocasiones son tímidos, expresan lo que sienten con espontaneidad, son capaces de tomar sus propias decisiones y no dependen de otras personas para que las tomen por ellos. En la escala interpersonal mostraron poca madurez, poca capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los demás, son pocos cooperadores, piensan que pueden obtener lo que quieren por sí mismos y no necesitan de la colaboración y el apoyo de otros. Las chicas muestran ser más afectivas y los chicos menos capaces de recibir y dar afecto. En cuanto a la adaptabilidad, las chicas son más flexibles y realistas que los chicos. Las chicas también son más competentes en el manejo y comprensión de situaciones problemáticas que se presenten en el día a día. Los chicos manifiestan menos habilidades para reconocer y definir los problemas, lo que les dificulta ajustar sus emociones, pensamientos y comportamientos a las situaciones y condiciones cambiantes. En la escala de la administración del estrés, las chicas raras veces se encuentran ansiosas o agitadas, pueden sobrellevar eventos adversos y situaciones estresantes, en pocas ocasiones se vuelven impacientes, exageran las cosas o pierden el control.

Niña y Ferreira (2003) realizaron un estudio comparativo sobre la personalidad con 225 niños de 7º y 8º curso (1º y 2º ESO), de padres casados y padres divorciados. Los resultados mostraron que los hijos de padres casados no obtienen mejores calificaciones que los hijos de padres divorciados. Pero, se encontró que la rápida comprensión y alta capacidad mental fue mayor en los hijos de padres divorciados, teniendo estos una mayor facilidad para los estudios. Los hijos de padres divorciados demostraron ser más reservados, alejados, críticos y fríos que los de padres casados, pero también con mayor confianza y más seguridad en sí mismo, siendo los hijos de padres no divorciados los más emocionalmente turbables. Los hijos de padres divorciados demostraron ser más autosuficientes, prefiriendo tomar sus propias decisiones y los hijos de padres casados mostraron ser más dependientes, más tensos, frustrados y mal humorados.

Otro estudio relevante fue el realizado por Abréu y Andújar (2003), en el que hicieron una comparativa de los rasgos de personalidad, mediante la prueba de la figura humana (DFH) de Elizabeth Koppitz, entre un grupo de 40 niños oyentes y sordos, de entre 9 y 10 años de edad. Los resultados mostraron diferencias entre ambos grupos en la variable Inestabilidad Emocional, siendo esta mayor en los niños sordos de nivel educativo más alto, que en los oyentes. Lo cual nos hace confirmar que la condición auditiva influye en las características de la personalidad, aunque no las determine. Con respecto a la necesidad de aceptación en los niños oyentes, esta fue mucho mayor que en los sordos, lo cual implica que los niños con dificultad auditiva se centran más en su mundo interior, perdiendo el interés por la aceptación de los demás, “viven en su mundo”. Sin embargo, respecto al nivel de retraimiento, no encontramos diferencias en ambos grupos, lo que indica que la condición de sordera no determina la presencia de esta característica de personalidad. Con respecto a la rigidez, las mayores puntuaciones fueron obtenidas por los niños sordos, pero no encontraron diferencias significativas en ambos grupos respecto al nivel de culpabilidad, rasgos depresivos, hostilidad, inadecuación intelectual y la inseguridad fueron muy bajos en ambos grupos y no mostraron diferencias significativas. Las conclusiones finales del trabajo apuntan que aunque existen algunos rasgos de personalidad distintos entre ambas poblaciones, en la mayoría no presenta diferencias importantes de lo cual no se puede afirmar que los niños sordos dominicanos tengan un patrón específico de personalidad distinto al de los oyentes.

En un segundo estudio transcultural, Díaz, Peralta, y Madera (2004) llevaron a cabo un estudio comparativo entre estudiantes universitarios de la República Dominicana y estudiantes españoles, tanto en el dominio de los contenidos académicos adoptados, como en el nivel de desarrollo de los procesos mentales básicos. La investigación fue parte del proyecto POMA (Prueba de Orientación y Medición Académica) dirigido a crear una "prueba diagnóstica inicial de medición y orientación, previa al ingreso a la educación superior", según lo requiere la legislación dominicana (Ley 139-01). En esta comparación los estudiantes españoles obtuvieron mejores puntuaciones tanto en el dominio de contenidos estudiados

(verbal, matemático, espacio-estructural y conductual o madurez personal) como en los procesos mentales (dominio de conocimientos básicos e instrumentales, capacidad de razonamiento, flexibilidad mental y capacidad de resolver problemas). Esto permitió a los autores inferir que el sistema educativo español ofrece mejor formación que el sistema educativo dominicano. Pero, Díaz aclara que los resultados hubieran sido diferentes si la muestra dominicana escogida hubiera sido exclusivamente de universidades privadas, con estudiante de nivel socio-cultural medio alto y con una buena formación en los niveles educativos de primaria y secundaria.

Bailey, Carrero, y Garrigosa (2005) buscaron analizar las diferencias significativas en alumnos de bajo y alto rendimiento escolar en los aspectos cognitivos y emocionales. La muestra estaba compuesta por 10 niños y 10 niñas de entre 10 y 12 años de edad, y utilizaron el test del dibujo de la figura humana (DFH) de Elizabeth Koppitz, el test de la escala de inteligencia revisada para el nivel escolar de David Wechsler (WISC) y las calificaciones de los estudiantes. Entre los resultados encontraron que existe relación entre los constructos autoconcepto y el RA, también datos que apuntan a la relación entre el fracaso escolar, tanto en chicos como chicas, y la ansiedad e interpretaron que los factores de vocabulario y comprensión, que podrían estar relacionados con procesos cognitivos básicos (como las representaciones simbólicas y la capacidad de trabajo), no intervienen a la hora de explicar el RA. Más bien parece que las diferencias se encuentran en factores relacionados al mismo proceso educativo y de socialización del niño. Encontramos que una limitación de este estudio es la muestra reducida y deberían ser comprobados con una muestra más representativa.

Barouch, Vargas, y Valeirón (2007), buscaban estimar las posibles diferencias en rasgos de personalidad entre estudiantes bilingües y monolingües de 4º de Educación Media. Por un lado se observó que los sujetos bilingües eran más extrovertidos, más ansiosos pero no necesariamente neuróticos y poco moralistas. Los sujetos bilingües también puntuaron más alto en liderazgo, se consideran buenos

para coordinar grupos, prestar atención a los detalles y pendientes a las preocupaciones del grupo. Por otro lado, los sujetos monolingües resultaron ser más astutos, calculadores, autosuficientes, emprendedores, decididos y animados, aunque algo egocéntricos y emotivos. También los monolingües resultaron ser más hábiles para desarrollarse apropiadamente en las situaciones de estudio o de trabajo intelectual, más creativos, artísticos e imaginativos.

Castillo (2008), en su estudio sobre el desgaste emocional en función de los niveles de IE en una muestra de médicos residentes, observó en sus resultados la existencia de un nivel de correlación negativo, marginalmente significativo, entre los niveles de habilidad de regulación de las emociones y los niveles de agotamiento emocional. Estos resultados indican que a mayor regulación emocional, menores serán los niveles de agotamiento emocional. Lo que sugiere que mientras los residentes posean mayores habilidades para manejar las emociones, menor será la intensidad de la pérdida de energía, el desgaste, el agotamiento físico y psíquico, las sensaciones de estar al límite de sus fuerzas y la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás. Los resultados referentes a los niveles de habilidades de IE percibida indican que la mayor parte de los residentes poseen pocas habilidades de percepción emocional, lo que sugiere que dichos residentes tienen poca capacidad de identificar las emociones en las personas y en ellos mismos. Además puede ser que no sepan expresar y comunicar sus emociones adecuadamente. En el trabajo también se evidencia una clara diferencia en las habilidades de IE entre residentes en función de género. La mayor parte de los hombres, poseen niveles adecuados de percepción emocional mientras que las mujeres obtienen mayores niveles de comprensión emocional. La única habilidad que parecen compartir es la variable regulación emocional, pues ambos presentan niveles adecuados.

El estudio realizado por Díaz, Ubiera, y Pérez (2009) tenía como objetivo medir la IE en estudiantes de 1º de E. Media (3º ESO). Sus resultados mostraron que los estudiantes eran apáticos, con un mal manejo de sus relaciones intra e interpersonales, con poca capacidad para reconocer los sentimientos de los demás y

con un bajo autocontrol. También, por medio de entrevistas realizadas a los padres, encontraron que el 80% de los padres desconoce el término “inteligencia emocional”, lo que podría influir en los bajos niveles de IE que presentaron los alumnos en el estudio. Por medio de observaciones sistemáticas en el aula, los autores también se percataron de la falta de concentración, poca motivación, indisciplina, incluso facilidad hacia el enojo y la ira entre los estudiantes. También se observaron dificultades en las relaciones interpersonales y confrontaciones entre docentes y estudiantes.

La investigación de Reina (2010) cuestionó las diferencias en rasgos de personalidad entre 10 niños entre 6-8 años y 10 adolescentes con padres divorciados. Utilizado el 16FP de Cattell (1982), se mostró que los niños de menor edad eran afectuosos, abiertos, participativos, en ocasiones dominantes e independientes, agresivos y obstinados. En los adolescentes se encontró que son descuidados, impulsivos, autosuficientes, en ciertos casos maduros, llenos de auto recursos, dominantes e impacientes. Los chicos obtuvieron puntuaciones altas en la sensibilidad blanda y en las chicas destacaba la dependencia y la sobreprotección.

La influencia que tiene la autopercepción sobre el alumno y sobre sus logros académicos es directa y significativa. Este hecho se confirma en el estudio realizado por Barca, Fernández, y Mejía en 2011, quienes analizaron las influencias del autoconcepto y los enfoques de aprendizaje en relación a las variables motivacionales y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico (RA). La muestra estuvo compuesta por 787 estudiantes universitarios de la República Dominicana, con una edad media de 18 años. Los resultados destacaron la importancia del autoconcepto por su capacidad predictiva sobre el RA y, en menor medida, sobre los enfoques de aprendizaje. También permiten afirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en tres dimensiones básicas del autoconcepto (el *Autoconcepto Académico General*, el *Autoconcepto Social General* y el *Autoconcepto Privado General*; Barca, Peralbo, Porto, Santorum, y Vicente, 2009), así como de los enfoques de aprendizaje, destacándose las mujeres por la obtención de puntuaciones más altas en

autoconcepto académico, autoconcepto social general y en los enfoques de aprendizaje, lo que se traduce en un mejor nivel de RA. Las mujeres de la muestra, en comparación con los hombres, tienen mejor concepto de sí mismas como personas en general y como estudiantes, en particular, y buscan el éxito académico pensando en adquirir las competencias que inciden en el dominio de contenidos. El segundo objetivo de Barca et al., era el de conocer los enfoques de aprendizaje que adopta el alumnado de primer año de universidad en la República Dominicana y descubrieron que los enfoques de aprendizaje de Orientación Superficial (que obedece a una motivación extrínseca encaminada a cumplir con los requisitos mínimos de la tarea y cuya estrategia característica es la memorización) son los que predicen el RA, siendo su influencia sobre el mismo negativa y significativa.

La investigación de Acta y Rodríguez (2011) se centró en analizar la relación entre la IE y afrontamiento del estrés en 76 universitarios de entre 18-28 años de edad. Se usó el Test de Mayer-Salovey-Caruso (2009) y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento del Estrés (Cano, Rodríguez, y García, 2007). No se encontraron diferencias significativas en cuanto a la edad, la IE y el afrontamiento del estrés, pero se observó que los estudiantes de últimos cursos presentaron niveles menores de IE y un menor índice de manejo de estrés. Sus resultados también indicaron que las mujeres obtienen mayor puntuación en IE que los hombres, así como mayores índices en el manejo adecuado de afrontamiento de estrés.

En el trabajo realizado por Orozco (2011) se estudió la posible relación entre el cociente intelectual (CI) y el diagnóstico de trastorno de déficit de atención con hiperactividad en niños y adolescentes. La muestra estaba compuesta por 18 niños y niñas con TDAH y los resultados mostraron que estos tienen un CI promedio (puntuación entre 90 y 110, considerada estándar). Ambos sexos presentaron una hiperactividad marcadamente atípica, aunque los varones tenían una puntuación ligeramente más alta. En inteligencia, a pesar de que las niñas y niños tuvieron una puntuación de CI promedio, el grupo femenino presentó valores de CI superior.

Díaz, Segura y Sosa (2011), analizaron la IE en una muestra de estudiantes de psicología laboral y encontraron que estos presentan una buena capacidad de manejo de sus emociones, un alto nivel de autoconciencia, capacidad para la comprensión emocional y manejo de percepción emocional logrando reconocer con ello el sentir de los demás y de ellos mismos. El estudio también encontró que estos alumnos eran facilitadores de las emociones y que ayudaban a los demás en el manejo de sus emociones. Se halló una relación significativa entre las variables relativas a la IE y el RA, incluso cuando se controló el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional.

Jiménez e Hidalgo (2011) midieron la IE en un grupo de auditores de una empresa dominicana. En este estudio se observó que la mayor parte de los evaluados se consideraban eficaces y vulnerables emocionalmente. Estos perciben tener poco control sobre sus emociones al enfrentarse a situaciones conflictivas o cambios estructurales dentro de la empresa, frente a un pequeño porcentaje que poseen niveles óptimos en rendimiento y manejo emocional.

En la mayoría de los estudios recogidos la muestra ha sido con población adulta o con muestras de características específicas (por ejemplo, alumnos sordos, hijos de madres solteras o padres divorciados, niños con TDAH, etc.) a pesar de ello nos permiten tener un marco de referencia sobre el estudio de la IE, la Personalidad, la Inteligencia y el Rendimiento en la población dominicana con el cual comparar los resultados de nuestro estudio. Queda por analizar hasta qué grado difieren ambas poblaciones, y ver si el país de procedencia y la cultura individualista o colectivista influyen de alguna manera del perfil de IE y de personalidad.

Se ha comprobado que existe un conjunto considerable de investigaciones, a nivel general, que sugieren que la capacidad de una persona para percibir, identificar y gestionar sus emociones es la base para todo tipo de competencias sociales y emocionales, las cuales son importantes para el éxito en casi cualquier ámbito de la vida. En el caso de la República Dominicana, aunque estamos seguros que no se han podido cubrir todos los estudios o información existente acerca de la

IE, debido a falta de tiempo y acceso a todas las bibliotecas, universidades y revistas científicas del país, se ha recopilado suficiente información para demostrar que existe cierto grado de conocimiento sobre el tema, incluso un interés a nivel universitario por ahondar en la influencia que la IE puede tener en las personas a nivel laboral, educativo o dentro de la dinámica familiar. Nuestro estudio empírico contribuirá a profundizar en las diferencias existentes en autopercepción emocional y la personalidad en ambas poblaciones y además de analizar cómo estos dos constructos se relacionan con el RA y con la inteligencia general de los chicos.

CONCLUSIÓN

No hay duda de que las culturas difieren en aspectos sustanciales (métodos de crianza, valores y objetos que rodean a las personas, los rituales e instituciones a los que los individuos están expuestos) y que estas diferencias tienen efectos psicológicos sobre sus miembros. Hasta las respuestas emocionales son evaluadas sobre la base de las prácticas culturales básicas (Mesquita, Frijda, y Scherer, 1997), de manera que hasta los individuos que se distancian de forma activa de su cultura podrían verse inconscientemente influenciados por ella.

La dimensión cultural conocida como el individualismo/colectivismo (Hofstede, 1980; 2001) permite tener un punto de partida desde el cual analizar posibles diferencias entre dos países. Las culturas individualistas animan a la gente a verse a sí mismos como un ente separado de los demás y da importancia a la independencia y la asertividad. Las culturas colectivistas enfatizan la conexión social entre las personas y animan a los individuos a definirse en términos de sus relaciones sociales. Pero, independientemente de esa clasificación y de la influencia que puedan tener los diversos elementos de la cultura (por ejemplo, creencias, valores, prácticas culturales), creemos que la forma en que la persona se define a sí misma desempeña un papel crucial en la manera en que actúa, se relaciona con los demás y siente satisfacción sobre su vida. Sin importar su origen cultural, todas las

personas son conscientes de los aspectos únicos, personales, y muy independientes de su propia identidad, así como los aspectos que adquieren sentido en relación con los demás.

Aunque las culturas pueden enmarcar los diferentes aspectos del “yo”, todas las personas piensan en sí mismos en términos individuales, relacionales, y colectivos. Según Allport (1961), la cultura es flexible, con una amplia gama de diferencias individuales. A cada persona le gusta o disgusta algún aspecto de su cultura e interiorizan estas preferencias de manera distinta. Incluso cuando hay coherencia y homogeneidad en los mensajes culturales, el nivel de agrado/desagrado e internalización puede conducir a diferencias individuales dentro de una cultura dada. Esto se aplica perfectamente a la cultura latinoamericana y a la española, lo que podría explicar por qué en ambas culturas encontramos tal variedad de perfiles individualistas y colectivistas.

Hemos desarrollado este capítulo con el objetivo de conocer si la cultura a la que pertenece el individuo es independiente o interdependiente pero, aunque importantes conocimientos han devengado desde este marco, pondremos más énfasis en la autopercepción y autoevaluación de los sujetos en dos culturas particulares. El estudio de constructos psicológicos desde un punto de vista multicultural permite estudiar los fenómenos (en el caso de nuestro estudio, la personalidad y la IE de rasgo) que podrían quedar ocultos o incluso distorsionados si se mirara sólo dentro de una misma cultura. Entonces, realizar una comparación transcultural nos servirá: 1) comprobar hasta qué punto son generalizables los resultados obtenidos por una psicología social/evolutiva mayoritariamente norteamericana o inglesa, 2) y describir y comparar las diferentes culturas. La parte empírica de este trabajo mostrará cómo perciben los adolescentes de la República Dominicana y de España su IE y su personalidad. Además, analizaremos la asociación existente entre estos dos constructos y si existen diferencias de acuerdo a la nacionalidad de los participantes.

**SEGUNDA PARTE:
ESTUDIO EMPÍRICO**

1. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este trabajo es estudiar la IE desde el modelo de autoeficacia emocional de Petrides y su relación con la personalidad y el CI, así como su contribución al rendimiento académico en una muestra de alumnos adolescentes de diferentes nacionalidades.

1.1. Objetivos Específicos

- Estudiar las características psicométricas de los instrumentos de evaluación utilizados en la investigación.
- Estudiar el perfil de IE de rasgo en dos muestras de alumnos adolescentes.
- Profundizar en la relación entre IE de rasgo, los rasgos de la personalidad (Conciencia, Apertura, Amabilidad, Extraversión e Inestabilidad Emocional).
- Profundizar en la relación entre IE de rasgo, los rasgos de la personalidad y la edad en dos muestras de alumnos adolescentes de diferente nacionalidad.
- Estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en IE y personalidad según el sexo, el curso y la nacionalidad.
- Profundizar en la relación entre IE de rasgo, personalidad, rendimiento académico y la inteligencia general en una muestra de alumnos adolescentes de la República Dominicana.
- Estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en IE, personalidad, rendimiento académico y el CI de los participantes de la República Dominicana.
- Estudiar la incidencia que la IE de rasgo tiene en el rendimiento académico una vez controladas las variables de personalidad e inteligencia general, en la muestra de alumnos de la República Dominicana.

1.2. Método

1.2.1. Participantes

La muestra de participantes está formada por un total de 805 alumnos, (45.8% chicos), con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años ($M = 14$, $DT = 1.6$).

La muestra de la República Dominicana está compuesta por 374 alumnos, que componen el 46,5% de la muestra total, 39.8% niños, con edades entre los 11 y 19 años ($M = 14.4$ y $DT = 1.8$), pertenecientes a séptimo de Educación Básica (13.6%), octavo de Educación Básica (14.4%) , 1° de Educación Media (20.6%), 2° de Educación Media (20.1%), 3° de Educación Media (13.6%) y 4° de Educación Media (17.6%), procedentes de dos centros educativos privados de la ciudad de San Pedro de Macorís, República Dominicana. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo de tipo incidental.

La muestra española está compuesta por 431 alumnos, que componen el 53.5% de la muestra total. La edad de los participantes estuvo comprendida entre los 12 hasta los 18 años de edad ($M = 14.3$, $DT = 1.5$) y los estudiantes pertenecían a primero (36.2%), segundo (23.7%), tercero (20.6%) y cuarto (19.5%) de Educación Secundaria Obligatoria. Los alumnos (60.2% niños), proceden de dos centros concertados de la provincia de Murcia, seleccionados mediante un muestreo de tipo incidental.

Los cursos equivalentes para el sistema educativo de cada país son:

Sistema Educativo de la República Dominicana

7° de Educación Básica
8° de Educación Básica
1° de Educación Media
2° de Educación Media
3° de Educación Media
4° de Educación Media

Sistema Educativo de España

1° de Educación Secundaria Obligatoria
2° de Educación Secundaria Obligatoria
3° de Educación Secundaria Obligatoria
4° de Educación Secundaria Obligatoria
1° de Bachillerato
2° de Bachillerato

1.2.2. Instrumentos de evaluación

Inteligencia Emocional

Para la evaluación de la IE se utilizó la medida de autoinforme “Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Full Form” (TEIQue-AFF) (Petrides, Sangareau, Furnham, y Frederickson, 2006), destinada a alumnos de 13 a 17 años. Este cuestionario, que ha sido explicado con detenimiento en el capítulo dos, está compuesto por 153 ítems en una escala tipo likert de 7 puntos (1= Completamente en desacuerdo a 7= Completamente de acuerdo). Presenta puntuaciones en 15 subescalas, cinco factores y una puntuación global de IE rasgo.

Los 5 factores principales son:

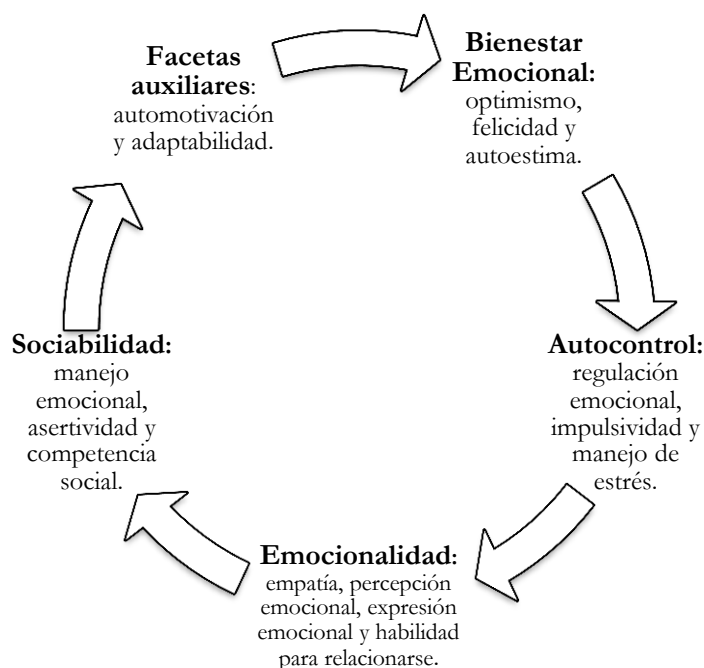


Figura 1. Factores y facetas que evalúa el TEIQue (Petrides, 2009).

Las 15 escalas que componen estos 5 factores son las siguientes:

- **Adaptabilidad:** flexibles y dispuestos a adaptarse a nuevas situaciones.
- **Asertividad:** francos, sinceros, y estar dispuestos a defender derechos propios.

- **Percepción emocional:** capaces de reconocer las emociones propias y la de los demás.
- **Expresión emocional:** capaces de comunicar sus sentimientos a los demás.
- **Manejo emocional:** capaces de influir en los sentimientos de los demás.
- **Regulación emocional:** capaces de controlar sus emociones.
- **Impulsividad (baja):** capaces de reflexionar y poco propensos a ceder a sus impulsos.
- **Habilidad de relacionarse:** capacidad de tener relaciones personales plenas.
- **Autoestima:** exitosos y seguros de sí mismos.
- **Auto-motivación:** perseverantes y poco propensos a renunciar ante la adversidad.
- **Competencia social:** capaz de conectar con otros y con buenas habilidades sociales.
- **Manejo de estrés:** capaz de resistir a la presión y de regular el estrés.
- **Empatía:** capacidad para ponerse en el lugar del otro.
- **Felicidad:** actitud alegre y satisfecha con la vida.
- **Optimismo:** actitud segura y propensa a “mirar el lado bueno” de la vida.

Personalidad

Para valorar el patrón de conducta de acuerdo con la personalidad de cada participante se utilizó el BFQ-NA (Big Five Questionnaire de Personalidad para niños y adolescentes, Barbaranelli, Caprara, y Rabasca, 1998), o específicamente la adaptación al español de esta prueba (Del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006a). El cuestionario está destinado a jóvenes entre los 12 y 18 años, lo que se adapta en mayor parte, a los alumnos que componen la muestra. El BFQ está compuesto por 65 ítems rápidos de contestar y tiene un tiempo de aplicación de unos 30-35 minutos. Las contestaciones se hacen por medio de una escala tipo Likert de 5 puntos (1= casi siempre a 5= casi nunca).

Las cinco dimensiones que evalúa el BFQ-NA son:

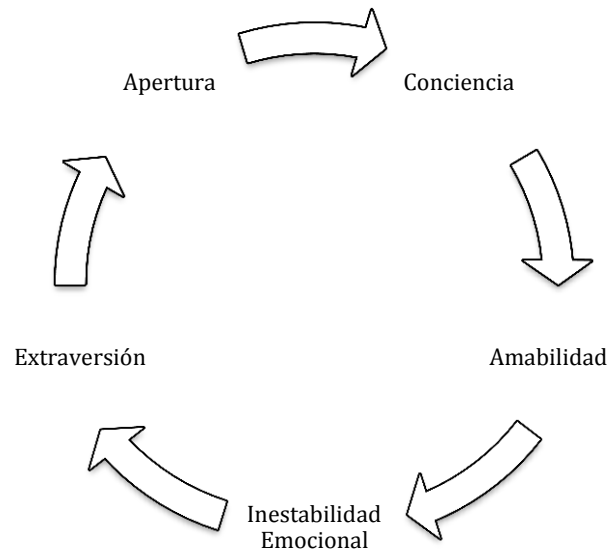


Figura 2. Dimensiones de personalidad del BFQ-NA (Barbaranelli, et. al, 2006).

- **Conciencia.** Referida a la autonomía, orden, precisión y el cumplimiento de normas y compromisos. Ejemplo de ítem: “me gusta tener todas las cosas del colegio muy ordenadas”.
- **Apertura.** Incluye elementos tanto de aspecto intelectual, de tipo escolar, intereses culturales, fantasía, creatividad e intereses en otras personas y culturas. Ejemplo de ítem: “se me dan bien los problemas de matemáticas”.
- **Amabilidad.** Entendida como la preocupación y la sensibilidad hacia otros y sus necesidades. Ejemplo de ítem: “me fío de los demás”.
- **Extraversión.** Hace referencia a aspectos como la actividad, entusiasmo, asertividad y autoconfianza. Ejemplo de ítem: “hago amistad fácilmente”.
- **Inestabilidad Emocional.** Agrupa un conjunto de elementos relativos a sentimientos de ansiedad, depresión, descontento o ira. Ejemplo de ítem: “estoy triste”.

Inteligencia General

Sólo para los alumnos de la República Dominicana, se valoró su cociente intelectual. Para ello, se utilizó el Test de factor “G” de Cattell (Cattell y Cattell, 2009). En concreto la escala 2, que está dirigida a jóvenes de 8 a 14 años y adultos de nivel cultural medio, y la escala 3 del test, dirigida a jóvenes de 15 años en adelante y adultos de nivel cultural alto. Las escalas 2 y 3 son de aplicación colectiva. Tiene una duración de 12 minutos y medio de trabajo efectivo, y aproximadamente 30 minutos incluyendo las instrucciones de aplicación. Cada una de las escalas contiene 4 subtests: Series (capacidad para codificar, inferir, aplicar relaciones y justificar la respuesta); Clasificaciones (codificar los términos del problema, inferir la relación entre los términos, representar mentalmente las diferencias y aplicar la solución); Matrices (codificación, inferencia, relaciones entre relaciones, aplicación y justificación) y Condiciones.

Esta prueba permite valorar el cociente intelectual por medio de pruebas que reducen la influencia de otros factores como la fluidez verbal, el nivel cultural, clima educacional, etc. El objetivo de los tests de factor g de Cattell es medir las habilidades fluidas, mediante tareas no verbales, que eliminen la influencia de las habilidades cristalizadas (fluidez verbal o aprendizajes adquiridos). Los subtests ponen en juego operaciones cognitivas de identificación, semejanzas perceptivas, seriación, clasificación, matrices y comparaciones.

Rendimiento Académico

El Rendimiento Académico fue recogido solo para la muestra de participantes de la República Dominicana. Se utilizaron las calificaciones de fin de año escolar facilitadas por los directores de 2 centros educativos privados. Estas calificaciones reflejan las notas numéricas finales obtenidas por cada uno de los sujetos, en cada una de las materias durante el curso académico 2011-2012. Las notas se presentan en una escala de 0 a 100. En el sistema educativo de la República Dominicana, los

alumnos de Educación Básica (7° y 8° curso; que se corresponde con 1ro y 2do de la ESO en el sistema educativo español), han de obtener un mínimo de 65 (sobre 100) para aprobar; y los alumnos de Educación Media (1°, 2°, 3° y 4°; que se corresponde con 3° y 4° de ESO y 1° y 2° de Bachillerato en el sistema educativo español), han de obtener un mínimo de 70 (sobre 100) para aprobar.

1.3. Procedimiento

Como se ha establecido previamente, para este estudio se utilizaron dos muestras: una de la República Dominicana y otra de España. En ambas muestras se aplicó el cuestionario de personalidad BFQ-NA de forma grupal y dentro del aula, pero cumplimentado individualmente, dentro del horario lectivo. Las sesiones duraron entre 30-40 minutos, dependiendo del curso (los más jóvenes tardaban un poco más en terminar la prueba). Luego se aplicó el cuestionario TEIQue-AFF, siguiendo en todo momento las instrucciones marcadas por los autores de los diferentes instrumentos. Las sesiones duraron entre 45-60 minutos.

En el caso de la muestra dominicana, se solicitó a los directores educativos de los Centros su participación en el estudio. Una vez se obtuvo el permiso, se establecieron los horarios y fechas de aplicación de las pruebas. Luego de aplicar el BFQ-NA y el TEIQue-AFF, se procedió a pasar el Factor G de Cattell que mide la inteligencia o CI. La escala 2 del test se aplicó a los alumnos de séptimo y octavo de la Educación Básica (que equivale a 1° y 2° ESO en España) y a los alumnos de 1° de la Educación Media (que equivale a 3° ESO en España). La escala 3 se aplicó a los alumnos de 2°, 3° y 4° de la Educación Media (que equivale a 4° ESO, 1° y 2° de Bachillerato, respectivamente). El tiempo de aplicación fue de 30 minutos en total incluyendo las instrucciones de aplicación, aunque el trabajo efectivo tarda alrededor de 12 minutos y medio.

Por último se obtuvo las notas correspondientes a todo el año escolar para poder determinar el Rendimiento Académico, estas fueron proporcionadas por los directores de centros educativos dominicanos participantes una vez finalizado el año académico 2011-2012. La aplicación de los instrumentos a los alumnos dominicanos fue realizada por un miembro del equipo de investigación del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia y un licenciado en Psicología de la Educación siguiendo en todo momento las instrucciones marcadas por los autores de las pruebas.

En relación a la muestra española, la aplicación de los instrumentos se realizó por miembros del equipo de investigación del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia. En todo momento se siguieron las instrucciones marcadas por los autores de los diferentes instrumentos.

Una vez recogida la información de las variables objeto de estudio se procedió a su corrección, codificación y análisis estadístico. Finalmente se extrajeron las conclusiones y se procedió a establecer la discusión de los resultados hallados, según lo analizado en la literatura, además se enumeraron las limitaciones y las líneas futuras de investigación según las aportaciones establecidas en la investigación.

1.4. Diseño y Análisis de datos

Los objetivos propuestos y el procedimiento seguido, requieren principalmente el empleo de una metodología de análisis descriptivo, correlacional y en algunos casos inferencial. El análisis de datos incluye un análisis descriptivo sobre las variables referidas a IE medida por el TEIQue-AFF, como son las medias y desviaciones típicas. Además, la fiabilidad de la prueba (entendida como el grado en que diferentes subconjuntos de ítems miden un rasgo o comportamiento homogéneo, o el grado en que covarían, correlacionan o son consistentes entre sí diferentes partes del cuestionario) se estimó mediante el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach.

Una vez analizada la consistencia interna de la prueba, se realizaron análisis de correlación mediante el coeficiente de correlación de Pearson entre la medida de IE autopercebida y los rasgos de personalidad. También se llevaron a cabo análisis de correlación de Pearson para estudiar la posible relación entre la IE y la variable edad. Asimismo, para evaluar las posibles diferencias en IE de distintos grupos (por ejemplo, en función del sexo, nacionalidad, edad, CI, y curso), se aplicaron análisis de diferencias de medias mediante la prueba t de student y el análisis de varianza. Se llevaron a cabo análisis de regresión múltiple, siguiendo el método paso a paso, con el objetivo de valorar la contribución de determinadas variables o factores de la IE a la predicción/explicación de los criterios de rendimiento académico, general y por áreas.

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 20 para Mac.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS PARA LA MUESTRA GENERAL

En este apartado presentamos los resultados de los análisis estadísticos realizados con la muestra en su totalidad, según el sexo y curso de los participantes. Se analizan los resultados de análisis descriptivos, fiabilidad, correlación, de estructura factorial, diferencial y, por último, análisis de varianza. También se presentan los resultados de las comparaciones entre la muestra de República Dominicana y la muestra española.

2.1 Análisis descriptivos para toda la muestra

A continuación presentamos los estadísticos descriptivos de los factores y facetas del TEIQue-AFF, y las dimensiones de personalidad. Se han agregado los promedios por cada una de las facetas y factores de la IE de rasgo, y las dimensiones de personalidad para poder visualizar cual es la puntuación media más alta entre las variables a estudiar. Además, se presentan los cocientes de asimetría y curtosis para

cada variable y para el total de la muestra de participantes (tanto República Dominicana como España).

Como se muestra en la Tabla 1, dentro de las 15 facetas del TEIQue-AFF fueron expresión emocional, adaptabilidad, autoestima y manejo emocional las que obtuvieron mayor puntuación, siendo la media más baja para la variable de percepción emocional. Sin embargo, cuando vemos la media, en relación a la puntuación promedio por faceta, vemos que asertividad y optimismo son las facetas con puntuación más alta.

Dentro de las desviaciones típicas fue en la faceta de expresión emocional en que la desviación fue más elevada y la más baja fue para la faceta felicidad. Dentro de los 5 factores de IE de rasgo vemos que Sociabilidad y Emocionalidad y Bienestar Emocional tienen las medias más elevadas (en relación a la puntuación promedio por factor) y el factor con la media más baja fue la de Facetas Auxiliares. En las desviaciones típicas, Emocionalidad presenta valores más elevados y Facetas Auxiliares la menor desviación típica.

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos de las 15 Facetas y los Cinco Factores de IE de Rasgo (TEIQUE-AFF) Para Toda la Muestra

	N° ítems	N	Mínimo	Máximo	Análisis descriptivo					Curtosis Std.	
					Media	Puntuación promedio	Desviación Típica	Asimetría Std.			
Facetas											
Adaptabilidad	12	728	22	81	51.57	4.2983	7.17	-0.052	1.104		
Asertividad	10	757	20	69	45.12	4.5118	7.15	0.086	0.297		
Expresión emocional	13	739	25	82	52.38	4.0298	9.22	0.257	-0.02		
Manejo emocional	12	744	12	76	45.47	3.7892	8.58	-0.005	0.567		
Percepción emocional	8	768	9	51	31.62	3.9520	6.27	-0.015	0.246		
Regulación emocional	10	749	17	61	39.09	3.9092	6.41	0.146	0.803		
Empatía	9	742	12	61	37.66	4.1839	6.78	-0.193	0.699		
Felicidad	8	760	13	56	33.45	4.1816	5.39	0.777	1.598		
Impulsividad	11	737	16	68	39.14	3.5580	7.55	0.133	-0.011		
Optimismo	8	758	10	55	34.88	4.3597	5.6	0.387	1.244		
Relaciones	10	737	17	59	38.8	3.8803	5.99	0.278	0.481		
Autoestima	11	745	21	69	46.11	4.1917	6.93	-0.131	0.572		
Automotivación	11	747	15	56	38.61	3.5102	5.7	0.179	0.535		
Conciencia social	10	741	16	56	35.78	3.5779	6.09	0.232	0.511		
Manejo Estrés	10	748	18	64	40.04	4.0037	7.11	0.104	0.272		
Factores											
Facetas Auxiliares	22	695	37	125	90.19	5.43	10.76	0.001	1.606		
Bienestar Emocional	27	686	46	162	114.78	6.00	13	0.21	2.377		
Sociabilidad	32	679	60	189	126.57	5.91	16.05	0.213	1.363		
Emocionalidad	30	651	78	226	161.16	7.53	19.81	0.062	0.852		
Autocontrol	32	673	53	170	118.66	5.48	16	0.079	0.831		
IE Total	153	471	286	846	614.91	5.53	65.48	0.068	2.931		

En cuanto a los cocientes de asimetría y curtosis analizados para cada una de las subescalas (ver Tabla 1), la mayoría no superaron la unidad, a excepción de las facetas de Felicidad, Optimismo y Adaptabilidad. De los factores del TEIQue-AFF fueron Facetas Auxiliares, Bienestar Emocional y Sociabilidad, por lo que podemos asumir que la distribución de los resultados es, mayormente, simétrica y su concentración es normal (Mesocúrtica).

Los estadísticos descriptivos para las dimensiones de personalidad (ver Tabla 2) muestran que Inestabilidad Emocional tiene una media superior a las demás dimensiones de personalidad, mientras que la media más baja fue para Apertura. El factor Conciencia presenta la desviación típica más alta.

Tabla 2

Estadísticos Descriptivos de las Cinco Dimensiones de Personalidad del BFQ-NA Para Toda la Muestra

	N° ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Puntuación promedio	Desviación típica	Asimetría Std.	Curtosis Std.
Conciencia	18	717	18	67	37.05	2.058	8.41	.461	.081
Amabilidad	16	719	15	69	32.74	2.046	7.60	.463	.644
Inestabilidad Emocional	12	723	18	60	42.30	3.525	7.47	-.382	.056
Apertura	10	737	6	30	15.05	1.505	4.12	.258	-.192
Extraversión	9	731	8	34	17.83	1.981	4.32	.305	-.064

Con respecto a los índices de asimetría y curtosis, se aprecian valores no muy acusados, (± 0.5), sugiriendo que la mayoría de los valores se distribuyen de forma uniforme alrededor del punto central y que la concentración que presentan los valores en la región central de la distribución es normal.

2.2 Análisis de fiabilidad de los instrumentos utilizados en la investigación

La fiabilidad de la prueba, entendida como el grado en que diferentes subconjuntos de ítems miden un rasgo o comportamiento homogéneo (la consistencia interna o el grado en que covarían, correlacionan o son consistentes entre sí diferentes partes del cuestionario) fue estimada mediante el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach (ver Tabla 3). Los resultados para la escala de los Cinco Grandes de la personalidad (BFQ-NA) evidenciaron una adecuada consistencia interna para el total de la prueba ($\alpha = .817$), también mostró una adecuada consistencia interna el total de la escala de IE de rasgo ($\alpha = .888$). Para las diferentes escalas que componen los cuestionarios de personalidad e IE de rasgo, los análisis de consistencia interna mostraron valores satisfactorios.

Tabla 3

Coefficientes de Consistencia Interna Alpha de Cronbach para los Cuestionarios de Inteligencia Emocional de rasgo, Personalidad y las Subescalas que los Componen

	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Emocionalidad	.665	40
Sociabilidad	.585	28
Bienestar Emocional	.500	30
Autocontrol	.640	30
Facetas Auxiliares	.484	25
TEIQue-AFF total	.888	153
Extraversión	.642	13
Conciencia	.755	14
Inestabilidad Emocional	.759	13
Apertura	.636	12
Amabilidad	.712	13
BFQ-Na total	.817	65

2.3 Análisis de correlación

En la Tabla 4, se presentan los resultados del análisis de correlación, realizado mediante el coeficiente de correlación de Pearson, entre las dimensiones de personalidad y los factores de IE de rasgo.

Tabla 4

Coefficientes de Correlación de Pearson entre las Dimensiones de Personalidad y los Factores de la IE de rasgo

	Bienestar Emocional	Sociabilidad	Emocionalidad	Autocontrol	Facetas auxiliares	IE Total
Extraversión	-0.023	-.137**	-0.064	-.088*	-0.049	-0.081
Conciencia	-.113**	-0.019	-.082*	-0.044	-0.042	-0.066
Inestabilidad Emocional	-.139**	-.090*	-.230**	-.254**	-.091*	-.195**
Apertura	0.069	-0.041	0.073	0.065	0.046	0.064
Amabilidad	0.015	0.052	0.006	0.002	-0.003	0.005

* $p < .05$ ** $p < .01$.

Por medio del análisis de correlación se hallaron, en parte, correlaciones de magnitud baja y signo negativo, pero estadísticamente significativas. Los factores de Bienestar Emocional, Emocionalidad, Sociabilidad y Autocontrol, fueron los que mostraron una relación más elevada con la personalidad. Encontramos también correlaciones de magnitud muy baja, y de signo negativo entre las dimensiones de Conciencia e Inestabilidad Emocional con el Bienestar Emocional la Sociabilidad y la IE total. La Inestabilidad Emocional fue la dimensión que presentó mayores correlaciones significativas, aunque de baja magnitud, con todos los factores de IE de rasgo, incluyendo la IE Total. Las demás relaciones no fueron estadísticamente significativas.

La Tabla 5, muestra los coeficientes de correlación de Pearson entre los rasgos de personalidad y la edad de los participantes, los resultados mostraron relaciones de signo positivo, pero de magnitud baja entre la edad y las dimensiones de Apertura y Conciencia. Las relaciones entre edad y las dimensiones de

Extraversión, Amabilidad e Inestabilidad Emocional (ésta última de signo negativo) fueron de magnitud muy baja y no significativa.

Tabla 5

Coefficientes de Correlación de Pearson entre los Rasgos de Personalidad y la Edad de los Participantes

	Extraversión	Conciencia	Inestabilidad Emocional	Apertura	Amabilidad
Edad del alumno	.004	.100**	-.011	.114**	.013

* $p < .05$ ** $p < .01$.

Los resultados de los análisis de correlación entre la edad y las dimensiones de IE de rasgo se muestran en la Tabla 6. Los resultados evidenciaron una relación negativa de magnitud baja, pero estadísticamente significativa entre la edad y Bienestar Emocional y con la IE total. Para el resto de variables las relaciones fueron tanto de signo positivo (Facetas Auxiliares, Sociabilidad) como de signo negativo (Emocionalidad y Autocontrol), aunque de magnitudes muy bajas y no estadísticamente significativas.

Tabla 6

Coefficientes de Correlación de Pearson entre los Factores de IE de Rasgo y la Edad de los Participantes

	Bienestar Emocional	Sociabilidad	Emocionalidad	Autocontrol	Facetas auxiliares	IE Total
Edad del alumno	-.064	.025	-.036	-.037	.003	-.061

* $p < .05$ ** $p < .01$.

2.4 Análisis estructura factorial del TEIQue-AFF y del BFQ-NA

Con el objetivo de estudiar la estructura interna de la prueba TEIQue-AFF y del BFQ-NA y analizar las relaciones que se establecen entre las distintas variables que componen el test, se procedió a la realización de un análisis factorial exploratorio para analizar la existencia de variables subyacentes o factores que expliquen la configuración de correlaciones dentro del conjunto de variables observadas y recogidas en cada uno de las subescalas que componen el cuestionario de rasgo de la IE. Se pretendió, por un lado, una reducción de los datos de cara a identificar un pequeño número de factores que expliquen la mayor parte de la varianza asociada con el número total de ítems del test; y por otro, confirmar la perspectiva teórica sobre la que se asienta el instrumento, es decir, estudiar la validez estructural.

La extracción de factores se realizó con el método de componentes principales con rotación varimax para comprobar la multidimensionalidad de la escala propuesta por Petrides, Sangareau, Furnham, y Frederickson (2006) esto es, la independencia entre factores. El índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) arrojó un valor de .780 y el test de esfericidad de Barlett resultó significativo ($\text{Chi-cuadrado}=27093.778$, $gl=11628$, $p<.001$), lo que hacía pertinente la realización del análisis factorial exploratorio.

Dada la propuesta teórica bajo la que se asienta el instrumento, los índices de los valores propios, y su representación gráfica (ver Figura 3), hemos decidido considerar los cinco primeros componentes con valores propios (*eigenvalues*) superiores a uno, que explican en su conjunto el 23.198% de la varianza de los ítems.

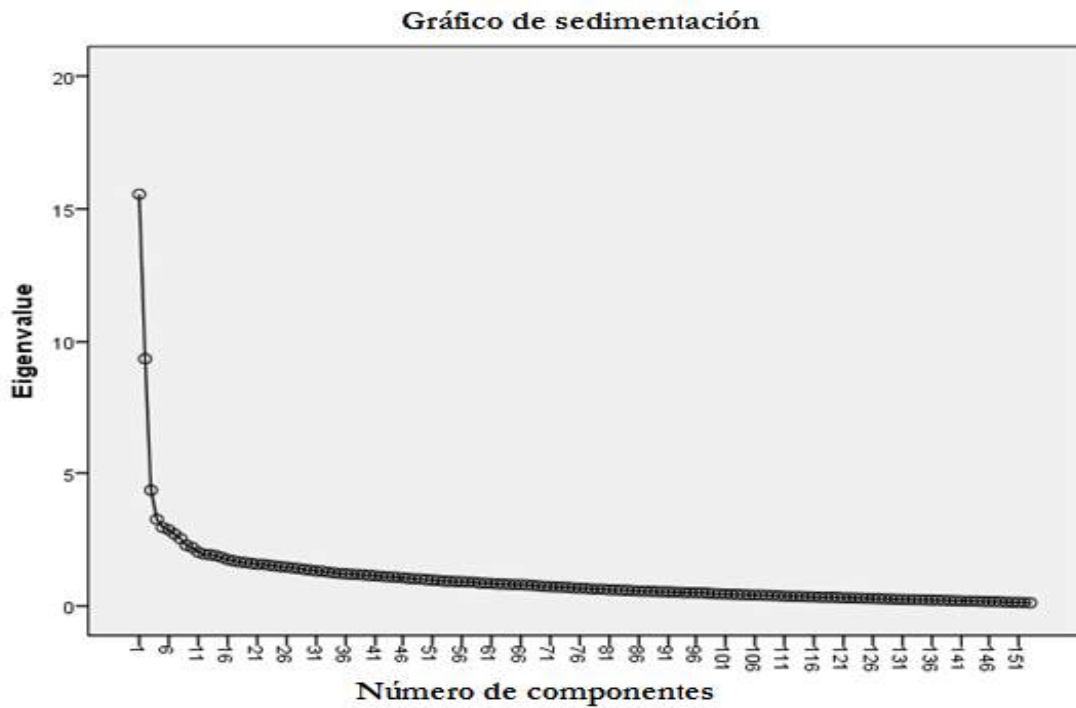


Figura 3. Gráfico de sedimentación para las variables de IE rasgo.

Los resultados mostraron la existencia de cinco factores significativos que explican el 23.198% (7.349+6.189+3.856+3.611+2.193) de la varianza total. En la Tabla 7 se muestra la estructura factorial de la escala, así como la varianza de los ítems explicada por los cinco componentes identificados (h^2 o comunalidad).

Tabla 7

Análisis Componentes Principales de las Variables del TEIQue-AFF

	Matriz De Componentes Rotados					H2
	Componentes					
	1	2	3	4	5	
Petri_64	.542					.332
Petri_68	.536					.324
Petri_122	.534					.373
Petri_10	.523					.290
Petri_120	.520					.368
Petri_63	.512					.327
Petri_42	.511					.272
Petri_32	.489					.305

Petri_30	.485		.243
Petri_49	.473		.272
Petri_31	.472		.277
Petri_89	.456		.307
Petri_62	.448		.231
Petri_134	.448		.300
Petri_45	.441		.214
Petri_80	.441		.244
Petri_152	.433		.287
Petri_6	.421		.279
Petri_118	.417		.211
Petri_70	.416		.210
Petri_92	.416		.231
Petri_48	.409		.258
Petri_9	.408		.273
Petri_37	.405		.241
Petri_5	.405		.253
Petri_56	.402		.188
Petri_136	.402	.364	.305
Petri_50	.400		.180
Petri_84	.400		.275
Petri_41	.399		.235
Petri_110	.393	-.344	.302
Petri_19	.392		.204
Petri_11	.382		.174
Petri_4	.377		.239
Petri_20	.375		.181
Petri_116	.371		.276
Petri_151	.367		.144
Petri_112	.360		.153
Petri_23	.359		.172
Petri_79	.357	-.315	.267
Petri_35	.356		.161
Petri_124	.351		.152
Petri_13	.346		.148
Petri_46	.343		.202
Petri_142	.342	.303	.271
Petri_66	.340		.220
Petri_123	.331		.182
Petri_44	.331		.158
Petri_114	.321	.307	.246
Petri_47	.300		.103
Petri_43			.127
Petri_57			.172
Petri_74			.143
Petri_153			.088
Petri_107			.082
Petri_102			.048
Petri_104	.640		.426
Petri_98	.594		.369

Petri_28	.590		.369
Petri_131	.558	.315	.441
Petri_88	.534		.303
Petri_8	.516		.270
Petri_129	.510	.302	.325
Petri_125	.500		.349
Petri_87	.490		.266
Petri_128	.485		.392
Petri_73	.483		.263
Petri_115	.471		.291
Petri_21	.469		.276
Petri_22	.457		.244
Petri_58	.452		.262
Petri_72	.450		.250
Petri_111	.427		.278
Petri_108	.420		.280
Petri_78	.404		.218
Petri_130	.403		.319
Petri_113	.389		.257
Petri_75	.380		.195
Petri_126	.373		.207
Petri_36	.372		.179
Petri_101	.364		.185
Petri_97	.355		.163
Petri_106	.330		.162
Petri_121	.326		.286
Petri_54	.322		.158
Petri_7	.313	.307	.200
Petri_27	.305		.159
Petri_77			.162
Petri_141			.124
Petri_55			.186
Petri_33			.137
Petri_138			.164
Petri_82			.105
Petri_14			.112
Petri_94			.100
Petri_40			.115
Petri_24	.475		.311
Petri_81	.453		.247
Petri_69	.449		.270
Petri_140	.442		.298
Petri_93	.428		.276
Petri_95	.419		.231
Petri_17	.419		.372
Petri_105	.399		.181
Petri_147	.396		.181
Petri_145	.383		.232
Petri_103	.373		.217
Petri_135	.370		.246

Petri_91		.369	-.301	.267	
Petri_148		.362		.256	
Petri_71		.361		.227	
Petri_127		.361		.147	
Petri_18		.358		.299	
Petri_85		.347		.276	
Petri_144		.345		.254	
Petri_90		.324		.153	
Petri_51		.303		.151	
Petri_25				.252	
Petri_65				.097	
Petri_149				.198	
Petri_34				.116	
Petri_143				.129	
Petri_100			.569	.377	
Petri_137			.488	.328	
Petri_96			.474	.347	
Petri_76			.446	.349	
Petri_150			.429	.288	
Petri_86		.302	.418	.271	
Petri_61			-.405	.303	
Petri_117			-.401	.223	
Petri_60			.390	.195	
Petri_132	.335		.385	.347	
Petri_29			.380	.215	
Petri_139			.379	.206	
Petri_3	.348		.377	.320	
Petri_16			.351	.213	
Petri_109		.304	.333	-.344	
Petri_12		.310	-.318	.294	
Petri_146			.310	.189	
Petri_59				.180	
Petri_119				.122	
Petri_15				.155	
Petri_39				.120	
Petri_52			.380	.208	
Petri_1		.307	-.378	.337	
Petri_83			.374	.278	
Petri_99			.337	.126	
Petri_38			.313	.136	
Petri_53			.305	.182	
Petri_26				.134	
Petri_2				.142	
Petri_67				.136	
Petri_133				.133	
Varianza					
Explicada	10.167	16.119	2.848	2.132	1.932
(Total 23.198%)					
Eigenvalue	15.555	9.362	4.357	3.263	2.956

Nota. Se han suprimido las cargas inferiores a .30

Con respecto a la correlación entre componentes, se evidenciaron correlaciones positivas y elevadas entre todos los componentes de $r > .5$. Siendo la correlación menos elevada entre el factor Bienestar Emocional con las Facetas Auxiliares (ver Tabla 8).

Tabla 8

Coefficientes de Correlación de Pearson entre los Componentes Extraídos

	Facetas Auxiliares	Bienestar Emocional	Sociabilidad	Emocionalidad	Autocontrol
Bienestar Emocional	.535**				
Sociabilidad	.582**	.541**			
Emocionalidad	.574**	.604**	.613**		
Autocontrol	.605**	.558**	.560**	.646**	
IE Total	.796**	.793**	.819**	.873**	.832**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Con el fin de comprobar la estructura interna de la escala personalidad BFQ-NA, los datos fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio con rotación varimax para comprobar la multidimensionalidad de la escala propuesta Del Barrio, Carrasco, y Holgado (2006b) esto es, la independencia entre factores.

El índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) arrojó un valor de .849 y el test de esfericidad de Barlett resultó significativo (10209.591, $gl=2080$ $p < .001$), lo que hacía pertinente la realización del análisis factorial exploratorio.

Dada la propuesta teórica bajo la que se asienta el instrumento, los índices de los valores propios, y su representación gráfica (ver Figura 4), hemos decidido considerar los cinco primeros componentes con valores propios (eigenvalues) superiores a uno, que explican en su conjunto el 30.853% de la varianza de los ítems.

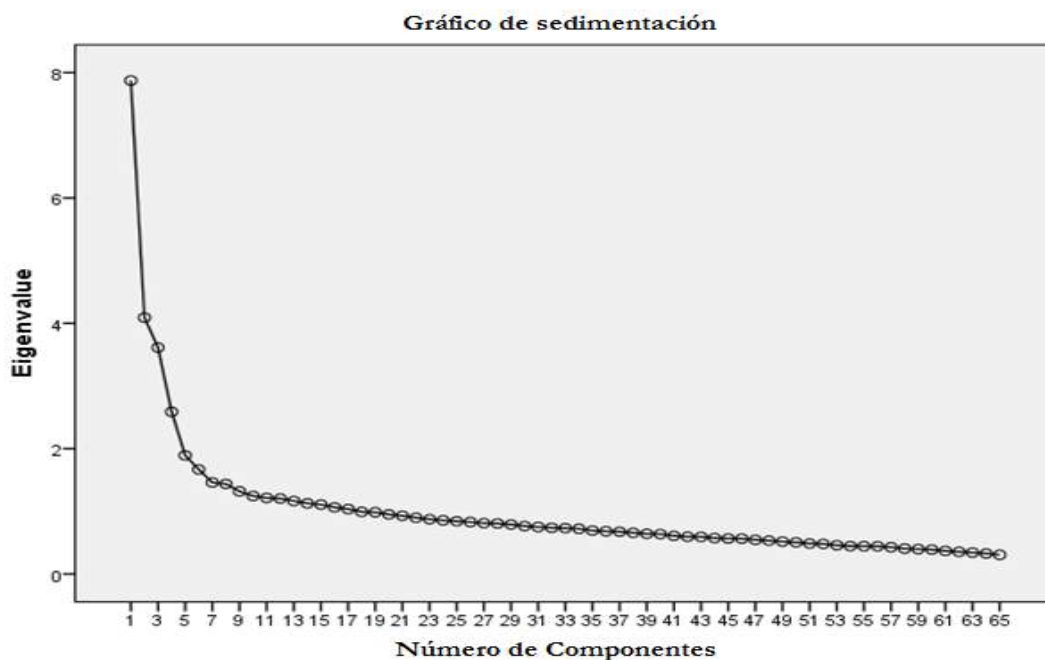


Figura 4. Gráfico de sedimentación para las variables de personalidad

Los resultados mostraron cinco componentes que explican el 30.853% (7.938+6.754+5.670+5.606+4.886) de la varianza total (Tabla 9) y coinciden aunque con algunas apreciaciones con el modelo propuesto por los autores (Del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006b).

En la Tabla 9 se muestra la estructura factorial de la escala y la varianza de los ítems explicada por los cinco componentes identificados (h^2 o comunalidad).

Tabla 9

Análisis Factorial Exploratorio de las Variables del BFQ_NA

Matriz de Componentes Rotados						
	Componentes					h^2
	1	2	3	4	5	
BFQ_NA_65	.629					.420
BFQ_NA_53	.598					.372
BFQ_NA_28	.587					.421

BFQ_NA_25	.573		.397
BFQ_NA_48	.529		.300
BFQ_NA_22	.523	.439	.481
BFQ_NA_37	.482		.257
BFQ_NA_7	.471		.296
BFQ_NA_3	.445	.417	.395
BFQ_NA_51	.438		.227
BFQ_NA_20	.425		.320
BFQ_NA_38	.422		.313
BFQ_NA_11	.395	.391	.377
BFQ_NA_55	-.384		.345
BFQ_NA_24	.371		.202
BFQ_NA_44	.363		.326
BFQ_NA_21			.180
BFQ_NA_40		.586	.459
BFQ_NA_64		.526	.281
BFQ_NA_27		.511	.314
BFQ_NA_19		.483	.379
BFQ_NA_2		.480	.285
BFQ_NA_16		.466	.270
BFQ_NA_32		.465	.402
BFQ_NA_63		.457	.422
BFQ_NA_47		.451	.296
BFQ_NA_1		.400	.220
BFQ_NA_45		.381	.306
BFQ_NA_23		.368	.236
BFQ_NA_13		.360	.270
BFQ_NA_60		.358	.182
BFQ_NA_26		.355	.239
BFQ_NA_33			.247
BFQ_NA_34			.220
BFQ_NA_49		.676	.471
BFQ_NA_15		.624	.449
BFQ_NA_6		.548	.375
BFQ_NA_61		.528	.357
BFQ_NA_4		.521	.322
BFQ_NA_31		.517	.373
BFQ_NA_41		.507	.284
BFQ_NA_58		.504	.360

BFQ_NA_29	.490	.255
BFQ_NA_54	.432	.211
BFQ_NA_8	.428	.299
BFQ_NA_17	.398	.312
BFQ_NA_56		.047
BFQ_NA_30	.730	.582
BFQ_NA_12	.662	.486
BFQ_NA_18	.634	.472
BFQ_NA_62	.592	.404
BFQ_NA_46	.502	.268
BFQ_NA_50	.410	.252
BFQ_NA_5		.241
BFQ_NA_52	.472	.349
BFQ_NA_43	.471	.311
BFQ_NA_57	.466	.342
BFQ_NA_59	.456	.258
BFQ_NA_14	.434	.262
BFQ_NA_35	.387	.195
BFQ_NA_42	.376	.311
BFQ_NA_9	.359	.233
BFQ_NA_36		.143
BFQ_NA_39		.139
BFQ_NA_10		.097
Varianza explicada (total 30.853)	12.113 6.294 5.557 3.980 2.909	
Eigenvalue	7.873 4.091 3.612 2.587 1.891	

Nota. Se han suprimido las cargas inferiores a .30. Componentes Principales con rotación Varimax

Con respecto a la correlación entre componentes, se evidenciaron correlaciones positivas, pero de magnitud media entre conciencia con los componentes de amabilidad y apertura $r > .3$ y la correlación menos elevada entre inestabilidad emocional con los componentes restantes (ver Tabla 10).

Tabla 10

Coefficientes de Correlación de Pearson Entre los Factores Extraídos

	Conciencia	Amabilidad	Inestabilidad Emocional	Apertura
Amabilidad	.320**			
Inestabilidad Emocional	-.145**	-.108**		
Apertura	.406**	.260**	-.141**	
Extraversión	.233**	.397**	.071	.285**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

2.5. Análisis diferencial

En este subapartado se presentan los resultados del análisis diferencial realizado con la muestra total según sexo y según el curso al que pertenecen los alumnos.

2.5.1. Diferencias de sexo en la muestra total

En la Tabla 11 presentamos los estadísticos descriptivos para las dimensiones de personalidad y los factores de la IE de rasgo según el sexo de los participantes (muestra total). Observamos que en las dimensiones de personalidad, los chicos obtienen medias más altas en Conciencia, Amabilidad e Inestabilidad Emocional. Mientras que las chicas presentan medias más altas en Apertura y Extraversión. En los factores de IE de rasgo, los chicos obtienen medias ligeramente más altas en Sociabilidad e IE total, siendo las medias de las chicas más elevadas en los factores de emocionalidad y autocontrol.

Tabla 11
 Estadísticos Descriptivos para las Dimensiones del BFQ-NA y los Factores del TEIQue-AFF, según el Sexo, en la Muestra Total

		Análisis descriptivo																			
		N				Mínimo				Máximo				Media		Desviación típica		Asimetría		Curtosis	
		H	M			H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Personalidad																					
Conciencia		326	391	21	18	67	60	38.40	35.93	8.81	7.90	.474	.371	.120	-.190						
Amabilidad		327	392	15	15	69	58	33.69	31.96	7.84	7.33	.398	.502	1.088	.192						
Inestabilidad Emocional		329	394	18	19	60	60	43.49	41.31	7.35	7.44	-.433	-.358	.304	-.087						
Apertura		337	400	7	6	30	26	14.84	15.23	4.18	4.08	.535	.017	.305	-.545						
Extraversión		334	397	8	8	33	34	17.43	18.18	4.36	4.26	.335	.298	.087	-.175						
I.E rasgo																					
Facetas Auxiliares		322	373	62	37	125	123	90.38	90.03	10.26	11.19	.320	-.204	.776	2.062						
Bienestar Emocional		309	377	77	46	157	162	114.81	114.76	12.51	13.41	.473	.036	1.002	3.225						
Sociabilidad		302	377	75	60	189	180	127.84	125.56	15.31	16.57	.413	.117	1.787	1.074						
Emocionalidad		283	368	106	78	216	226	159.61	162.35	18.47	20.73	.244	-.073	.769	.911						
Autocontrol		299	374	67	53	170	166	117.79	119.36	14.99	16.75	.199	-.014	.888	.788						
IE Total		211	260	403	286	846	836	616.36	613.74	60.12	69.62	.757	-.278	2.224	3.085						

En las dimensiones de personalidad, la desviación típica fue mayor para chicos en Conciencia. Entre los factores de IE de rasgo, las desviaciones típicas fueron mayores para las chicas. Con respecto a los coeficientes de asimetría, tanto para las dimensiones de personalidad como los componentes de IE de rasgo, observamos que en su mayoría no superaron la unidad.

Los coeficientes de curtosis para las variables de personalidad, presentaron valores cercanos a la unidad. Sin embargo, para las variables de IE de rasgo se apreciaron valores positivos y superiores a la unidad en Facetas Auxiliares, Bienestar Emocional, Sociabilidad e IE total, indicando una distribución leptocúrtica. En emocionalidad y autocontrol los valores indicaron una distribución normal.

En la Figura 5 podemos visualizar con más facilidad los resultados del análisis descriptivo. En las dimensiones de personalidad los chicos obtuvieron mayor puntuación en las dimensiones Amabilidad, Conciencia e Inestabilidad Emocional. En las dimensiones de Extraversión y Apertura las chicas obtuvieron puntuaciones más elevadas.

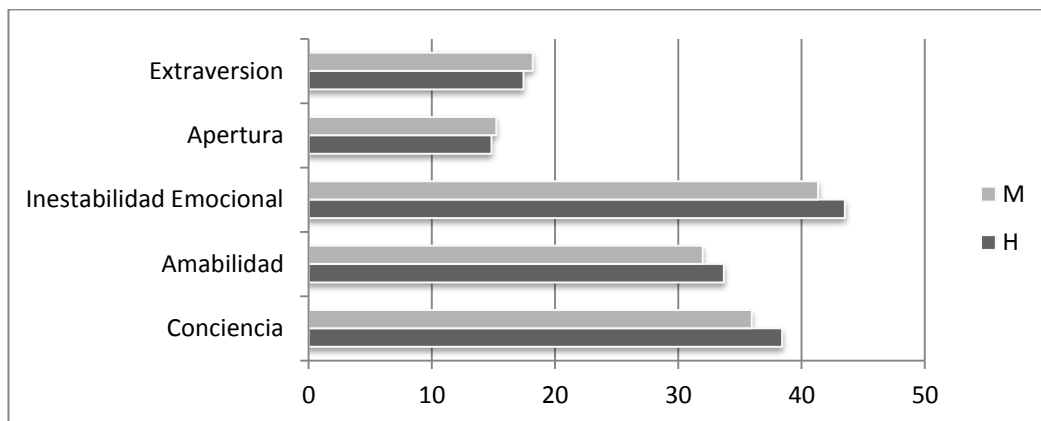


Figura 5. Medias obtenidas por chicos y chicas en las dimensiones de personalidad.

En relación a la IE de rasgo, se observa (ver Figura 6) que las chicas obtuvieron puntuaciones superiores en los factores de Emocionalidad y Autocontrol, y los chicos tuvieron mayor puntuación en Sociabilidad y en la IE

global. En las facetas Bienestar Emocional y Facetas Auxiliares las puntuaciones de los chicos superaron muy levemente a las de las chicas.

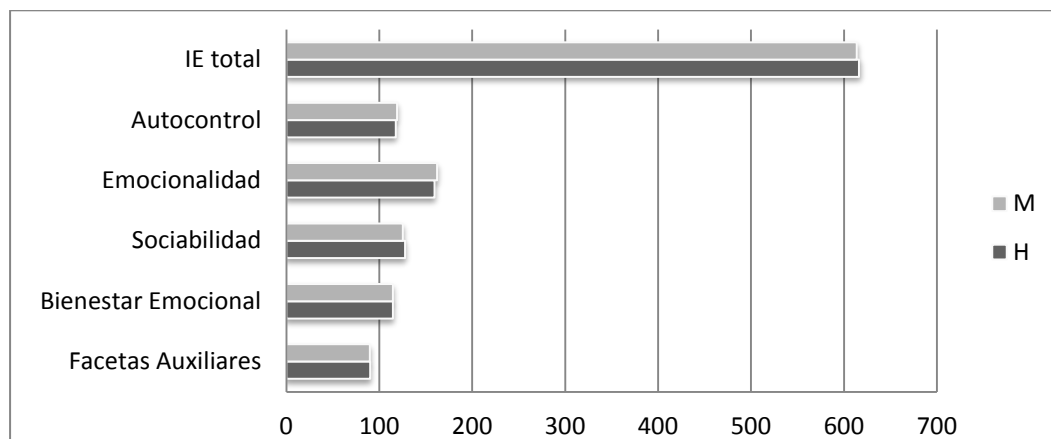


Figura 6. Medias obtenidas por chicos y chicas en los factores de IE de rasgo y la IE total.

Para comprobar si estas diferencias son significativas, se realizaron pruebas de diferencias de medias. Los resultados de la prueba t de student para muestras independientes para las dimensiones de personalidad según el sexo, mostraron diferencias estadísticamente significativas en Extraversión ($t = -2.360$, $p = .010$) a favor de las chicas y en Amabilidad ($t = 3.033$, $p = .003$), Inestabilidad Emocional ($t = 3.950$, $p < .001$) y Conciencia ($t = 3.914$, $p < .001$) a favor de los chicos (ver Tabla 12). No se han asumido varianzas iguales.

Tabla 12

Resumen de la Prueba T de Student para Muestras Independientes en la Personalidad, según el Sexo, para Toda la Muestra

Prueba T para la igualdad de medias			
	T	gl	Sig. (bilateral)
Extraversión	-2.360	701.529	.019
Conciencia	3.914	659.981	.000
Inestabilidad Emocional	3.950	700.914	.000
Apertura	-1.268	707.864	.205
Amabilidad	3.033	675.245	.003

Los resultados de la prueba t de student para muestras independientes para la IE de rasgo según el sexo pueden ser observados en la Tabla 13, encontramos diferencias marginalmente significativas en Sociabilidad, ($t = 1.855$, $p = .064$) a favor de las chicos y marginalmente en Emocionalidad ($t = -1.749$, $p = .081$) a favor de las chicas.

Tabla 13

Resumen de la Prueba T de Student para Muestras Independientes en IE de Rasgo, Según el Sexo, para Toda la Muestra

Prueba T para la igualdad de medias			
	T	gl	Sig. (bilateral)
Facetas Auxiliares*	.422	690.485	.673
Bienestar Emocional*	.042	672.645	.966
Sociabilidad*	1.855	663.339	.064
Emocionalidad	-1.749	649	.081
Autocontrol*	-1.281	662.485	.201
IE total	.432	469	.666

*No se han asumido varianzas iguales

2.5.2 Diferencias en curso para la muestra total

La Tabla 14 muestra las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en IE de rasgo según el curso de los participantes. Se ha hecho una asociación de cursos equiparada entre las muestras de cada país. Como se puede observar que los alumnos de 1° de Educación Media (ver recuadro en página 186) obtuvieron la mayor puntuación en los factores Bienestar Emocional y en Facetas Auxiliares. Los chicos de 4° de la Educación Media tienen puntuaciones más altas en Sociabilidad y Autocontrol y los de 1° de Educación Media dominaron el factor Emocionalidad y la IE total.

Tabla 14

Estadísticos Descriptivos para los 5 Factores del TEIQue-AFF según curso para toda la muestra

	Curso	N	Media	Desviación Típica
Facetas Auxiliares	7° E. Básica (1° ESO)	106	90.70	11.19
	8° E. Básica (2° ESO)	89	88.74	11.68
	1° E. Media (3° ESO)	92	92.36	11.85
	2° E. Media (4° ESO)	89	91.52	10.89
	3° E. Media (1° Bach.)	45	89.68	11.53
	4° E. Media (2° Bach.)	50	90.56	9.75
	Total	471	90.70	11.26
Bienestar Emocional	7° E. Básica (1° ESO)	106	115.44	13.96
	8° E. Básica (2° ESO)	89	116.42	15.93
	1° E. Media (3° ESO)	92	116.81	13.52
	2° E. Media (4° ESO)	89	114.33	11.99
	3° E. Media (1° Bach.)	45	112.71	14.17
	4° E. Media (2° Bach.)	50	115.06	11.14
	Total	471	115.38	13.66
Sociabilidad	7° E. Básica (1° ESO)	106	128.03	17.94
	8° E. Básica (2° ESO)	89	123.37	17.25
	1° E. Media (3° ESO)	92	129.27	17.54
	2° E. Media (4° ESO)	89	128.74	14.48
	3° E. Media (1° Bach.)	45	126.42	17.10
	4° E. Media (2° Bach.)	50	131.34	12.69
	Total	471	127.72	16.63
Emocionalidad	7° E. Básica (1° ESO)	106	161.81	21.87
	8° E. Básica (2° ESO)	89	159.49	22.76
	1° E. Media (3° ESO)	92	164.80	22.02
	2° E. Media (4° ESO)	89	160.67	19.26
	3° E. Media (1° Bach.)	45	161.20	19.82
	4° E. Media (2° Bach.)	50	163.96	16.97
	Total	471	161.91	20.92
Autocontrol	7° E. Básica (1° ESO)	106	119.00	16.62
	8° E. Básica (2° ESO)	89	115.75	17.69
	1° E. Media (3° ESO)	92	120.83	16.68
	2° E. Media (4° ESO)	89	120.48	16.54
	3° E. Media (1° Bach.)	45	117.71	16.39
	4° E. Media (2° Bach.)	50	121.66	13.83
	Total	471	119.18	16.57
IE Total	7° E. Básica (1° ESO)	106	615.00	67.94
	8° E. Básica (2° ESO)	89	603.78	72.43
	1° E. Media (3° ESO)	92	624.09	68.65
	2° E. Media (4° ESO)	89	615.76	60.72
	3° E. Media (1° Bach.)	45	607.73	65.23
	4° E. Media (2° Bach.)	50	622.58	46.07
	Total	471	614.91	65.48

La Figura 7 nos muestra las diferencias según el curso de los alumnos.

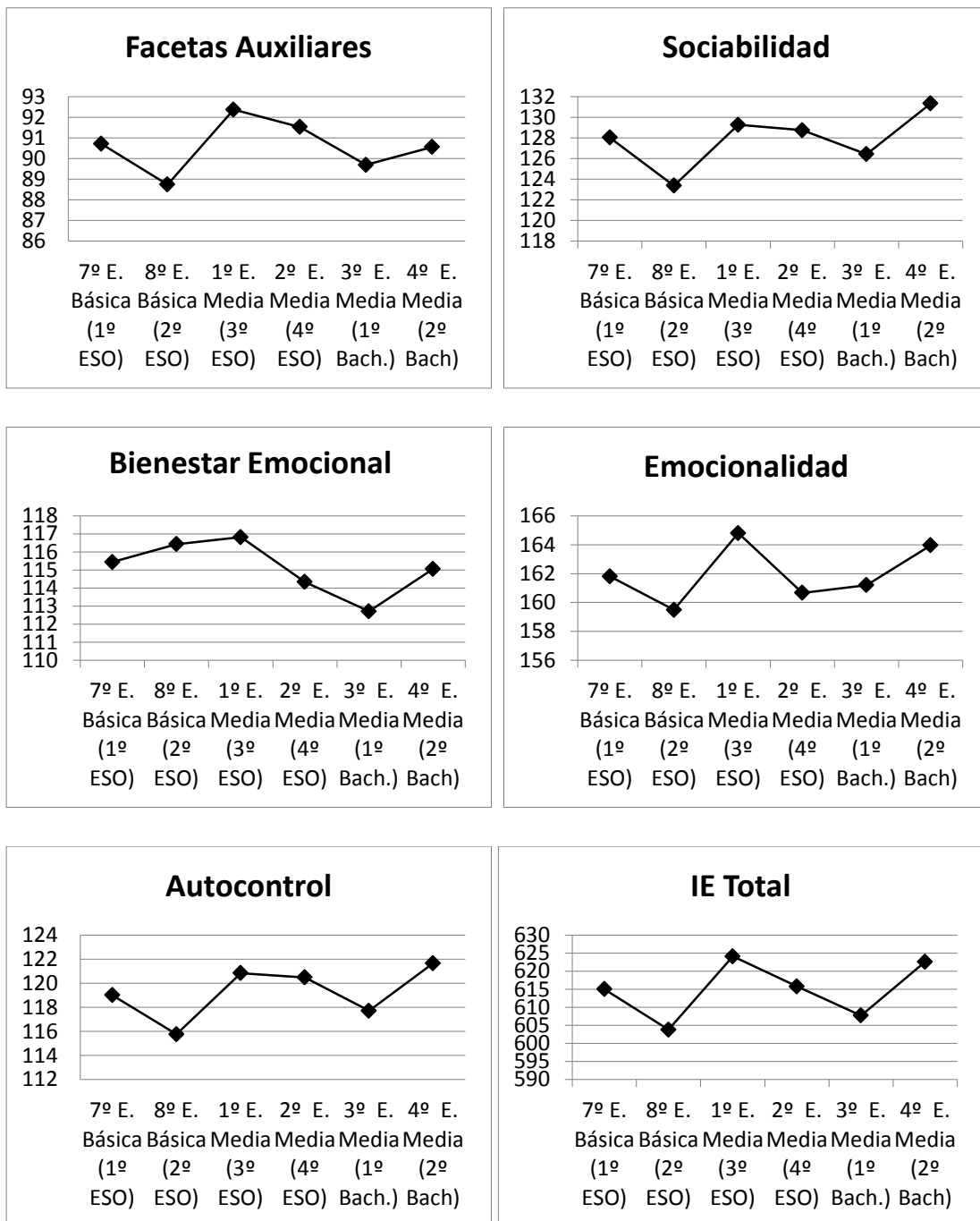


Figura 7. Medias de cada uno de los componentes de IE de rasgo según el curso.

Una vez aplicado el análisis de varianza (ANOVA de un factor) podemos comprobar si esas diferencias son o no significativas y, en consecuencia, aceptar o

rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias (ver Tabla 15). La prueba de Levene indicó que las varianzas eran homogéneas y los resultados del ANOVA mostraron diferencias estadísticamente significativas solo en los componentes Sociabilidad y Autocontrol.

Tabla 15

ANOVA de un Factor para los Componentes del TEIQUÉ-AFF Según Curso

	gl	F	Sig.	A favor de
Bienestar Emocional	5, 685	0.76	0.579	
Sociabilidad	5, 678	3.499	0.004	2° ESO < 3°ESO 1° ESO < 2°Bach. 2° ESO < 2°Bach.
Emocionalidad	5, 650	1.308	0.259	
Autocontrol	5, 672	2.401	0.036	2° ESO < 3°ESO 2° ESO < 2°Bach.
Facetas auxiliares	5, 694	1.135	0.34	
IE Total	5, 470	1.126	0.346	

Para comprobar entre qué cursos se producen las diferencias encontradas, se realizaron los análisis de comparaciones simples a posteriori para cada una de las variables dependientes. Los análisis post hoc informaron que las diferencias en la variable sociabilidad se dan entre 8° E. Básica (equivalente a 2° ESO) y 1° E. Media (equivalente a 3° ESO), a favor de los alumnos de 1° E. Media ($p = 0.26$), entre 7° E. Básica (equivalente a 1° ESO) y 4° E. Media (equivalente a 2° de Bachillerato) a favor de los alumnos de 4° E. Media ($p = 0.75$), y entre 8° E. Básica (equivalente a 2° ESO) y 4° E. Media (equivalente a 2° de Bachillerato), a favor de 4° E. Media ($p = 0.006$). En Autocontrol, las diferencias se dan entre los alumnos de 1° E. Media (equivalente a 3° ESO) y 8° E. Básica (equivalente a 2° ESO), a favor de los alumnos de 1° E. Media ($p = 0.06$) y entre los alumnos de 4° E. Media (equivalente a 2° de Bachillerato) y los de 8° E. Básica (equivalente a 2° ESO), a favor de los alumnos de 4° E. Media ($p = 0.035$).

La Tabla 16 muestra los estadísticos descriptivos para las dimensiones de personalidad según el curso de los participantes.

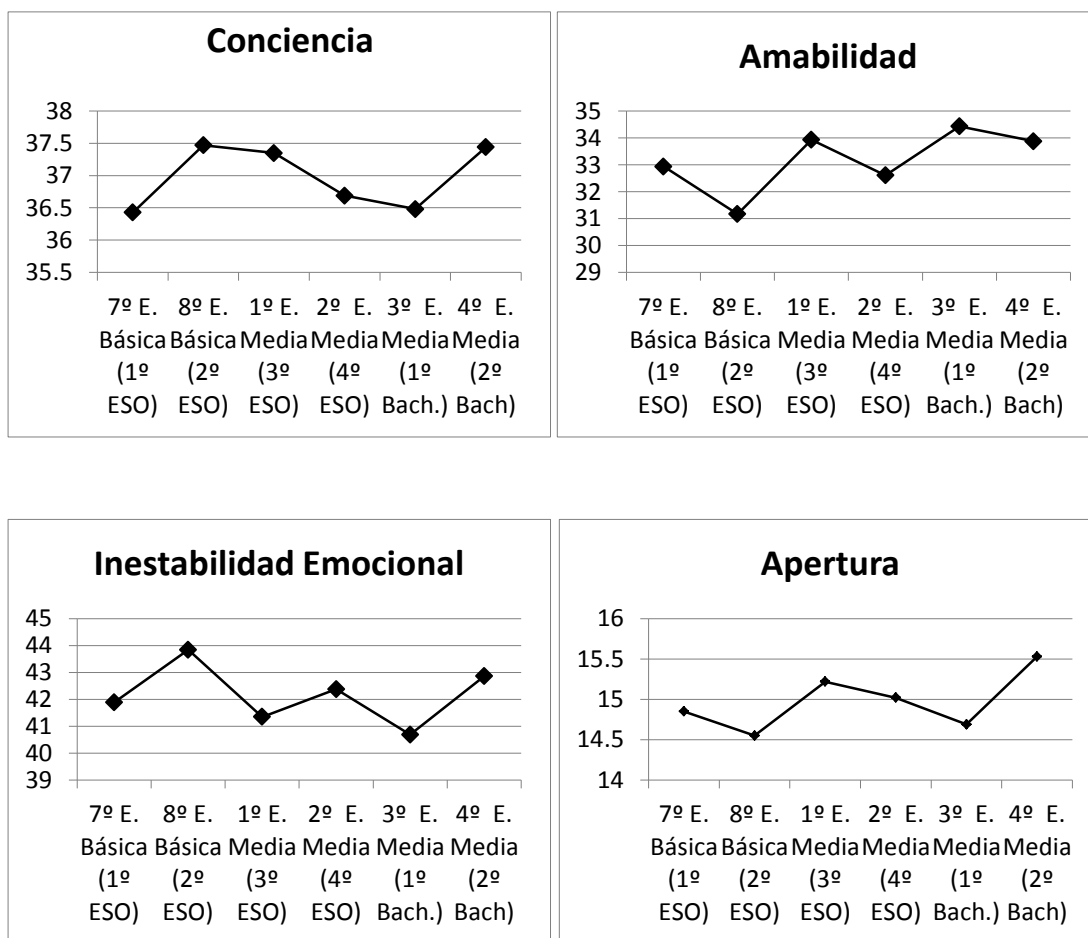
Tabla 16

Estadísticos Descriptivos en los 5 Componentes de Personalidad Según Curso Para Toda la Muestra

	Curso	N	Media	Desviación típica
Conciencia	7° E. Básica (1° ESO)	133	36.43	8.10
	8° E. Básica (2° ESO)	137	37.47	9.08
	1° E. Media (3° ESO)	144	37.35	8.79
	2° E. Media (4° ESO)	140	36.69	8.12
	3° E. Media (1° Bach.)	46	36.48	8.59
	4° E. Media (2° Bach.)	64	37.44	6.99
	Total	664	36.99	8.39
Amabilidad	7° E. Básica (1° ESO)	133	32.94	8.03
	8° E. Básica (2° ESO)	137	31.17	6.97
	1° E. Media (3° ESO)	144	33.93	8.23
	2° E. Media (4° ESO)	140	32.61	7.50
	3° E. Media (1° Bach.)	46	34.43	8.38
	4° E. Media (2° Bach.)	64	33.88	6.19
	Total	664	32.91	7.67
Inestabilidad Emocional	7° E. Básica (1° ESO)	133	41.89	7.46
	8° E. Básica (2° ESO)	137	43.84	7.83
	1° E. Media (3° ESO)	144	41.35	6.70
	2° E. Media (4° ESO)	140	42.38	8.07
	3° E. Media (1° Bach.)	46	40.69	7.57
	4° E. Media (2° Bach.)	64	42.86	7.61
	Total	664	42.28	7.57
Apertura	7° E. Básica (1° ESO)	133	14.85	3.67
	8° E. Básica (2° ESO)	137	14.55	4.45
	1° E. Media (3° ESO)	144	15.22	3.81
	2° E. Media (4° ESO)	140	15.02	4.23
	3° E. Media (1° Bach.)	46	14.69	4.63
	4° E. Media (2° Bach.)	64	15.53	4.20
	Total	664	14.96	4.10
Extraversión	7° E. Básica (1° ESO)	133	18.66	4.36
	8° E. Básica (2° ESO)	137	17.36	4.15
	1° E. Media (3° ESO)	144	17.74	4.29
	2° E. Media (4° ESO)	140	18.09	4.57
	3° E. Media (1° Bach.)	46	16.78	3.82
	4° E. Media (2° Bach.)	64	17.86	4.51
	Total	664	17.86	4.34

En esta se puede observar que la media más elevada en Extraversión corresponde a 7º E. Básica (equivalente a 1º ESO), en Conciencia e Inestabilidad Emocional la mayor puntuación la obtuvieron los alumnos de 8º E. Básica (equivalente a 2º ESO). Los alumnos de 3º E. Media (equivalente a 1º Bachillerato) tienen la mayor puntuación en la dimensión de Amabilidad y los de 4º E. Media (equivalente a 2º de Bachillerato) tienen la media más alta en Apertura.

En la Figura 8 se destacan las diferencias en cada uno de las dimensiones de acuerdo al curso al que pertenecen los alumnos.



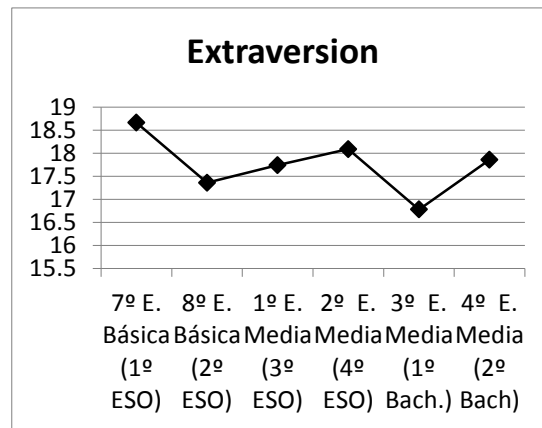


Figura 8. Medias de cada una de las dimensiones de personalidad según el curso.

Una vez aplicado el análisis de varianza (ANOVA de un factor) podemos comprobar si esas diferencias son o no significativas y, en consecuencia, aceptar o rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. La prueba de Levene indicó que las varianzas no eran homogéneas en la variable Apertura, para este caso presentamos los resultados de la prueba F de Brown-Forsythe. Los resultados del ANOVA mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos en la Inestabilidad Emocional, Amabilidad y marginalmente significativa en Extraversión (ver Tabla 17).

Tabla 17

ANOVA de un Factor Para la Personalidad y Factores de IE de Rasgo Según Curso

Variable Dependiente	gl	F	Sig.	A favor de
Extraversión	5, 730	1.881	0.095	1º ESO > 1º Bach.
Conciencia	5, 716	0.391	0.855	
Inestabilidad Emocional	5, 722	2.402	0.036	2º ESO > 3ºESO 2º ESO > 1ºBach.
Apertura*	5, 487	0.609	0.693	
Amabilidad	5, 718	2.598	0.024	2ºESO < 3ºESO

*Se presenta el valor de la prueba F de Brown-Forsythe al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianzas.

Para comprobar entre qué cursos se producen las diferencias encontradas, se realizaron los análisis de comparaciones simples a posteriori para cada una de las variables dependientes. Los análisis post hoc informaron que las diferencias en la variable Inestabilidad Emocional se dan entre los grupos de 8° E. Básica (equivalente a 2° ESO) y 1° E. Media (equivalente a 3° ESO) a favor de los alumnos de 8° E. Básica ($p = .054$) y entre 8° E. Básica (equivalente a 2° ESO) y 3° E. Media (equivalente a 1° Bachillerato), a favor de los de 8° E. Básica ($p = .080$). En Amabilidad las diferencias se presentan entre 8° E. Básica (equivalente a 2° ESO) y 1° E. Media (equivalente a 3° ESO), a favor de 1° E. Media ($p = .038$) y marginalmente en la dimensión en Extraversión entre 7° E. Básica (equivalente a 1° ESO) y 3° E. Media (equivalente a 1° Bachillerato) a favor de 7° E. Básica ($p = .046$).

2.6. Comparaciones entre alumnos de la República Dominicana y alumnos de España

En este apartado se muestran los estadísticos (mínimo, máximo, medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis) para ambas muestras. La información en las tablas se ha organizado de manera que podamos comparar los datos de la muestra de República Dominicana (R.D) y la muestra perteneciente a España (ES).

Al analizar las medias para la prueba de IE de rasgo en la Tabla 18, observamos que en la mayoría de las facetas del TEIQue-AFF los dominicanos obtuvieron puntuaciones mayores, con la excepción de Empatía y Autoestima, facetas en que los alumnos españoles puntuaron más alto. En los 5 componentes vemos que los alumnos de la República Dominicana obtuvieron puntuaciones más elevadas a las obtenidas por los alumnos españoles.

Tabla 18

Estadísticos Descriptivos (Mínimo, Máximo, Medias Y Desviaciones Típicas) de los Cinco Factores y las 15 Facetas del TEIQue-AFF de Acuerdo a Nacionalidad

Análisis descriptivo														
	N		Mínimo		Máximo		Media		Desviación típica		Asimetría		Curtosis	
	R.D	ES	R.D	ES	R.D	ES	R.D	ES	R.D	ES	R.D	ES	R.D	ES
Facetas														
Adaptabilidad	365	363	22	32	81	75	51.82	51.33	8.20	5.95	-.137	.065	.686	1.101
Asertividad	373	384	20	27	69	59	46.11	44.14	8.10	5.93	-.021	-.076	.094	-.164
Expresión emocional	371	368	26	25	82	74	54.94	49.80	9.73	7.87	.104	.109	-.309	.180
Manejo emocional	373	371	16	12	76	69	46.96	43.97	9.14	7.70	-.012	-.232	.312	.752
Percepción emocional	373	395	13	9	51	48	32.77	30.51	6.83	5.49	-.331	.227	.062	.963
Regulación emocional	371	378	19	17	61	52	40.38	37.82	7.10	5.34	.037	-.133	.483	.769
Empatía	368	374	12	12	61	54	36.87	38.41	7.32	6.13	-.028	-.314	.662	.665
Felicidad	369	391	13	21	56	54	35.11	31.87	6.16	3.97	.386	.757	.667	3.110
Impulsividad	368	369	16	22	68	58	39.72	38.55	7.97	7.05	.041	.197	.050	-.159
Optimismo	373	385	10	18	55	51	36.29	33.50	6.21	4.53	.169	.215	1.085	.670
Relaciones	365	372	17	25	59	54	39.93	37.69	6.71	4.95	-.032	.490	.320	.506
Autoestima	367	378	21	31	69	65	45.59	46.60	8.07	5.57	-.125	.163	.130	.221
Automotivación	371	376	15	22	56	52	39.02	38.20	6.31	4.99	.111	.162	.425	.214
Conciencia social	366	375	18	16	56	53	36.95	34.63	6.64	5.27	.081	.171	.216	.821
Manejo estrés	369	379	18	18	64	57	41.45	38.65	7.53	6.38	.108	-.144	.107	.149
Factores														
Facetas Auxiliares	362	333	37	60	125	124	90.88	89.44	12.33	8.70	-.163	.247	1.231	1.220
Bienestar Emocional	362	324	46	86	162	146	117.17	112.10	14.90	9.83	-.090	.322	2.252	.413
Sociabilidad	364	315	60	75	189	179	130.01	122.60	17.87	12.55	-.032	.098	1.120	1.300
Emocionalidad	356	295	78	106	226	216	164.46	157.16	22.08	15.80	-.121	-.054	.607	.786
Autocontrol	360	313	53	67	170	164	121.55	115.32	17.33	13.58	-.130	.128	.839	.736
IE Total	316	155	286	474	846	823	623.82	596.75	71.06	47.58	-.241	.809	2.911	2.779

En cuanto a los coeficientes de asimetría y curtosis para cada variable, tanto en la muestra de la República Dominicana como la Española, se aprecian valores no muy acusados, (± 0.5), sugiriendo que la mayoría de los valores se distribuyen de forma uniforme alrededor del punto central y que la concentración que presentan los valores en la región central de la distribución es normal. Las únicas excepciones se aprecian en la muestra dominicana en la faceta optimismo y en los factores facetas auxiliares, bienestar emocional, sociabilidad y en la IE total, donde el coeficiente de curtosis es ligeramente superior a la unidad. En la muestra española el coeficiente de curtosis supera la unidad en la faceta de felicidad, y en la IE total (indicando distribución leptocúrtica).

La Figura 9 presenta las diferencias en los factores TEIQue-AFF entre ambas poblaciones. La muestra dominicana obtiene mayor puntuación en todos los componentes, incluyendo la IE total.

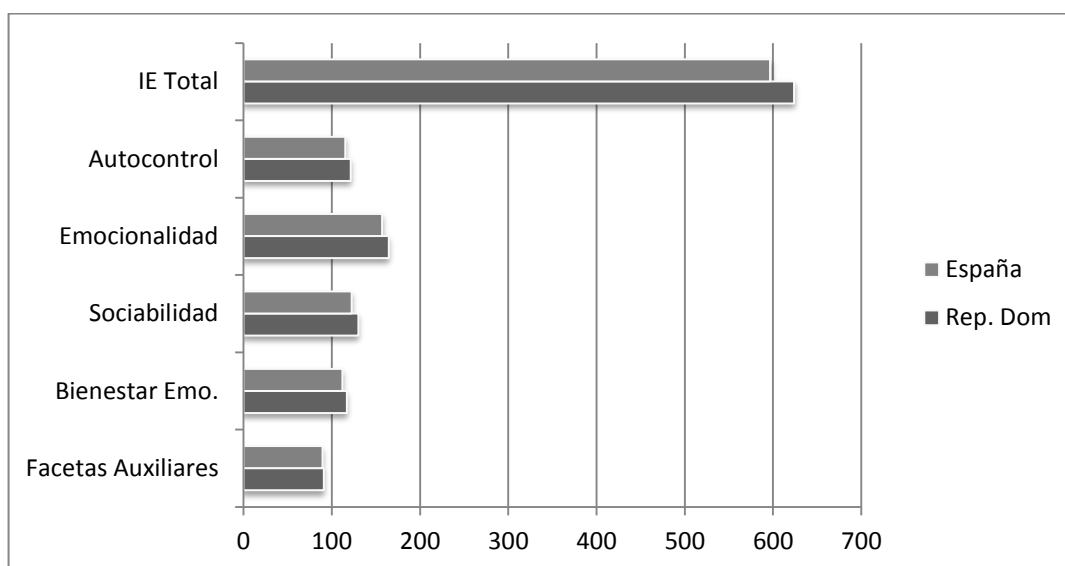


Figura 9. Medias de cada uno de los factores del TEIQue-AFF según nacionalidad.

De la misma manera, la Figura 10 muestra como en 13 de las 15 facetas del TEIQue-AFF, las medias se inclinan a favor de los alumnos dominicanos. Solo las

medias correspondientes a autoestima y empatía son mayores para la muestra española.

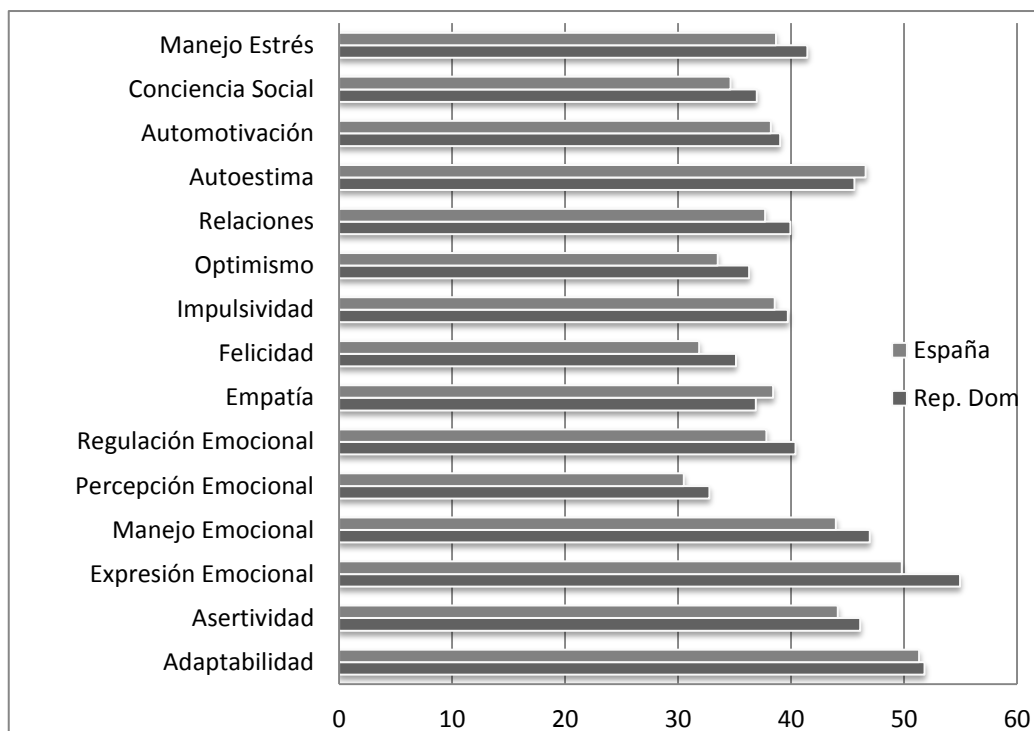


Figura 10. Medias de cada una de las facetas del TEIQue-AFF según nacionalidad.

En la Tabla 19, se muestran los estadísticos descriptivos, incluyendo los índices de asimetría y curtosis, para las variables de personalidad (BFQ-NA).

En las dimensiones de personalidad, las medias más elevadas corresponden a Conciencia, Inestabilidad Emocional, Apertura y Extraversión a favor de los alumnos españoles (Tabla 19). Los alumnos dominicanos obtienen una media más elevada sugiriendo que la mayoría de los valores se distribuyen de forma uniforme alrededor del punto central y que la concentración que presentan los valores en la región central de la distribución es normal.

Tabla 19
Estadísticos Descriptivos en las Cinco Dimensiones de Personalidad del BFQ-NA Según Nacionalidad

	N		Mínimo		Máximo		Media		Desviación típica		Asimetría Std.		Curtosis Std.	
	R.D	Esp.	R.D	Esp.	R.D	Esp.	R.D	Esp.	R.D	Esp.	R.D	Esp.	R.D	Esp.
Conciencia	368	349	18	18	65	67	35.27	38.92	7.55	8.85	.617	.235	.598	-.170
Amabilidad	372	347	21	15	69	61	35.09	30.22	6.90	7.52	.696	.582	1.149	.601
Inestabilidad Emocional	371	352	18	20	57	60	41.23	43.43	7.74	7.01	-.343	-.362	-.031	.085
Apertura	372	365	6	6	26	30	15.03	15.06	3.95	4.30	.154	.338	-.478	-.014
Extraversión	373	358	8	8	34	33	17.38	18.31	4.16	4.43	.430	.169	.084	-.114

La única excepción está en la muestra dominicana en la dimensión Amabilidad, donde el coeficiente de curtosis es ligeramente superior a la unidad únicamente en la dimensión de Amabilidad. En cuanto a los coeficientes de asimetría y curtosis para cada dimensión, tanto en la muestra de la República Dominicana como la Española, se aprecian valores no muy acusados, (± 0.5).

La Figura 11 presenta las medias en las dimensiones de personalidad para ambas muestras de participantes.

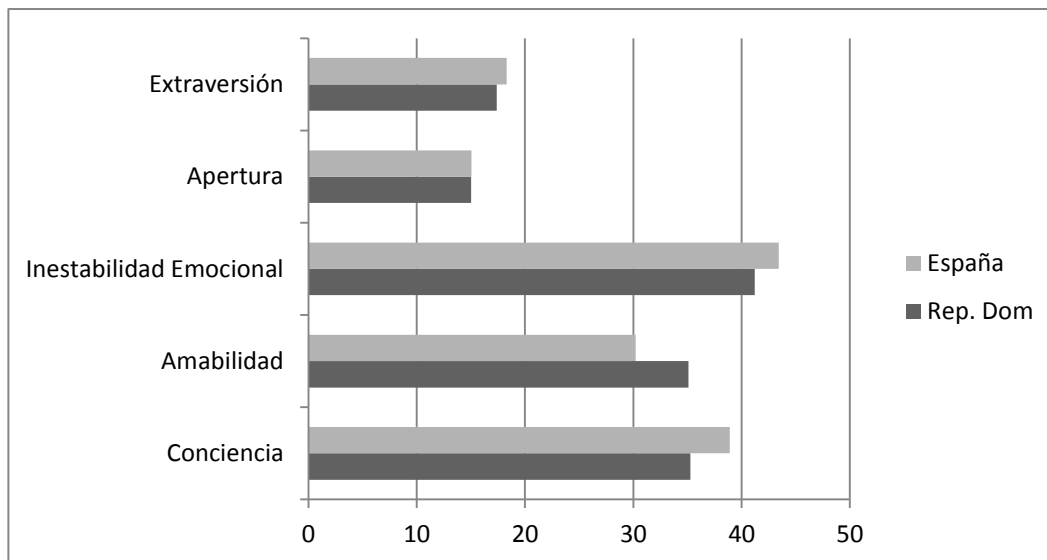


Figura 11. Medias de cada uno de las dimensiones de personalidad según nacionalidad.

La Figura 11 muestra que los alumnos españoles presentan medias más elevadas en las dimensiones Extraversión, Inestabilidad Emocional, Conciencia y ligeramente en Apertura. Solo en la dimensión Amabilidad obtienen una puntuación mayor los alumnos dominicanos.

2.6.1 Análisis de varianza multivariado: IE de rasgo, nacionalidad y sexo

A continuación, con el objetivo de analizar la influencia que tanto la nacionalidad como el sexo ejercen sobre la IE autopercebida (en sus distintas dimensiones), procedimos realizar un análisis de varianza multivariado (MANOVA). El interés se centró en analizar si las variables independientes (nacionalidad y sexo) ejercían alguna influencia sobre todas la variables dependientes de IE de rasgo autopercebida: Facetas Auxiliares, Bienestar Emocional, Sociabilidad, Emocionalidad y Autocontrol conjuntamente, o en algunas de ellas de forma separada.

Dado que no se cumplió el supuesto de homocedasticidad ($p < .001$) para todos los grupos, los resultados del MANOVA fueron interpretados según la prueba Lambda de Wilks. La cual indicó que no había un efecto de la interacción nacionalidad y sexo sobre el conjunto de componentes de la IE [$F(5,463.00) = .442$, $p = .819$; Lambda de Wilks = .995]. Sí resultaron estadísticamente significativos los efectos de los factores sexo [$F(5, .463.000) = 4.205$, $p < .001$; Lambda de Wilks = .957; Eta cuadrado parcial = .043] y nacionalidad [$F(5,463) = 11,093$, $p < .001$; Lambda de Wilks = .928; Eta cuadrado parcial = .072] por separado sobre el conjunto de componentes de la IE.

El análisis univariado seguido examinó en detalle, mediante sucesivos ANOVAs, los efectos significativos obtenidos en el análisis multivariado. El supuesto de homogeneidad de varianza, establecido mediante la prueba de Levene, resultó significativo para las variables de facetas auxiliares ($p < .001$), Bienestar emocional ($p = .007$), Sociabilidad ($p < .001$), y emocionalidad ($p = .001$) lo que nos llevó a rechazar la hipótesis nula de homogeneidad de la varianza, aspecto que sería tenido en cuenta en los análisis posteriores para dichas variables.

La Tabla 20 muestra los resultados de los factores nacionalidad, sexo, y la interacción para cada uno de las variables dependientes introducidas en el análisis, Bonferroni fue ajustado a un valor de .001. Como podemos ver, el efecto de la nacionalidad resultó estadísticamente significativo para Bienestar Emocional [$F(1, 467) = 13.346$, $p < .001$; Eta2 parcial = .028]; Sociabilidad [$F(1, 467) = 18.601$, $p < .001$; Eta2 parcial = .038]; Emocionalidad [$F(1, 467) = 13.570$, $p < .001$; Eta2 parcial = .028]; y Autocontrol [$F(1, 467) = 18.908$, $p < .001$; Eta2 parcial = .039]. El efecto del sexo resultó estadísticamente significativo para Sociabilidad [$F(1, 467) = 7.087$, $p = .008$; Eta2 parcial = .015].

El efecto de la nacionalidad sobre el Bienestar Emocional, Sociabilidad, Emocionalidad y Autocontrol indicó que fueron los alumnos de la República Dominicana, los que obtuvieron puntuaciones más elevadas. El efecto del sexo sobre

la Sociabilidad resultó significativo ser a favor de los chicos (tanto Españoles como de República Dominicana).

Tabla 20

Resumen del ANOVA para los Factores Nacionalidad, Sexo e Interacción sobre las Variables Dependientes Facetas Auxiliares, Bienestar Emocional, Sociabilidad, Emocionalidad y Autocontrol

Fuente	Variable Dependiente	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Potencia Observada (a)
Nacionalidad gl (1, 467)	Facetas auxiliares	1.578	.210	.003	.093
	Bienestar emocional	13.346	.000	.028	.856
	Sociabilidad	18.601	.000	.038	.957
	Emocionalidad	13.570	.000	.028	.863
	Autocontrol	18.908	.000	.039	.961
Sexo gl (1, 467)	Facetas auxiliares	1.356	.245	.003	.079
	Bienestar emocional	2.249	.134	.005	.140
	Sociabilidad	7.087	.008	.015	.531
	Emocionalidad	.937	.333	.002	.054
	Autocontrol	.361	.548	.001	.025
Nacionalidad * Sexo gl (1, 467)	Facetas auxiliares	.000	.992	.000	.010
	Bienestar emocional	.122	.727	.000	.015
	Sociabilidad	.386	.535	.001	.026
	Emocionalidad	.585	.445	.001	.035
	Autocontrol	.261	.609	.001	.020

a Bonferroni ajustado a alfa = .001

2.6.2 Análisis de varianza multivariado: personalidad, nacionalidad y sexo

Con objeto de analizar la influencia que tanto la nacionalidad como el sexo ejercen sobre la personalidad (en sus distintas dimensiones), procedimos realizar un análisis de varianza multivariado (MANOVA). El interés se centró en analizar si las variables independientes (nacionalidad y sexo) ejercían alguna influencia sobre

todas las variables dependientes Conciencia, Amabilidad, Inestabilidad Emocional, Apertura y Extraversión, conjuntamente, o en algunas de ellas de forma separada.

Los resultados mostraron el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad ($p = .050$) para todos los grupos y se evidenció un efecto de la interacción nacionalidad y sexo sobre el conjunto de componentes de la personalidad [$F(5,656.00) = 7.172, p < .001$; Lambda de Wilks = .948; Eta cuadrado parcial = .052]. También resultaron estadísticamente significativos los efectos de los factores sexo [$F(5,656.000) = 18.703, p < 0,01$; Lambda de Wilks = .875; Eta cuadrado parcial = .125] y nacionalidad [$F(5; 656.000) = 53.901, p < 0,01$; Lambda de Wilks = .709; Eta cuadrado parcial = .291] por separado sobre el conjunto de componentes de la personalidad. El análisis univariado seguido examinó en detalle, mediante sucesivos ANOVAs, los efectos significativos obtenidos en el análisis multivariado. El supuesto de homogeneidad de varianza, establecido mediante la prueba de Levene, resultó significativo para la dimensión Amabilidad ($p = .003$) lo que nos llevó a rechazar la hipótesis nula de homogeneidad de la varianza, aspecto que sería tenido en cuenta en los análisis posteriores para dichas variables.

La Tabla 21 muestra los resultados de los factores nacionalidad, sexo y la interacción para cada uno de las variables dependientes introducidas en el análisis, Bonferroni fue ajustado a un valor de .001. Como podemos observar, el efecto conjunto de nacionalidad*sexo resultó significativo para las variables de Conciencia [$F(1, 660) = 12.821, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .019$], a favor de los chicos españoles; Amabilidad [$F(1, 660) = 7.814, p = .005, \eta^2 \text{ parcial} = .012$] a favor de los chicos de la República Dominicana; e Inestabilidad Emocional [$F(1, 660) = 8.997, p = .003, \eta^2 \text{ parcial} = .013$] a favor de los chicos españoles.

El efecto de la nacionalidad resultó estadísticamente significativo para Conciencia [$F(1, 660) = 34.085, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .049$]; Amabilidad [$F(1, 660) = 82.406, p < .001, \eta^2 \text{ parcial} = .111$]; Inestabilidad Emocional [$F(1, 660) = 10.685, p = .001, \eta^2 \text{ parcial} = .016$]. El efecto del sexo resultó estadísticamente

significativo para Amabilidad [$F(1, 660) = 17.253, p < .001, \eta^2$ parcial = .025]; Inestabilidad Emocional [$F(1, 660) = 11.382, p = .001, \eta^2$ parcial = .017]; y Extraversión [$F(1, 660) = 11.587, p = .001, \eta^2$ parcial = .017].

El efecto de la nacionalidad en Conciencia e Inestabilidad Emocional resultó a favor de los alumnos españoles, mientras que el efecto de la nacionalidad en Amabilidad resultó a favor de los alumnos dominicanos. El efecto del sexo sobre Amabilidad e Inestabilidad Emocional fue significativo para los chicos, mientras que el efecto del sexo sobre Extraversión resultó a favor de las chicas.

Tabla 21

Resumen del ANOVA Para los Factores Nacionalidad, Sexo e Interacción Sobre las Variables Dependientes Conciencia, Amabilidad, Inestabilidad Emocional, Apertura y Extraversión

Fuente	Variable Dependiente	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Potencia Observada (a)
Nacionalidad gl (1, 660)	Conciencia	34.085	.000	.049	.999
	Amabilidad	82.406	.000	.111	1.000
	Inestabilidad Emocional	10.685	.001	.016	.753
	Apertura	.207	.649	.000	.018
	Extraversión	8.434	.004	.013	.626
Sexo gl (1, 660)	Conciencia	9.595	.002	.014	.696
	Amabilidad	17.253	.000	.025	.941
	Inestabilidad Emocional	11.382	.001	.017	.785
	Apertura	2.698	.101	.004	.174
	Extraversión	11.587	.001	.017	.794
Nacionalidad * Sexo gl (1, 660)	Conciencia	12.821	.000	.019	.840
	Amabilidad	7.814	.005	.012	.584
	Inestabilidad Emocional	8.997	.003	.013	.661
	Apertura	.259	.611	.000	.020
	Extraversión	2.084	.149	.003	.128

a Bonferroni ajustado (Calculado con alfa = .001)

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS PARA LA MUESTRA DE REPÚBLICA DOMINICANA

En esta apartado presentaremos los resultados de los análisis realizados con en TEIQue-AFF, el BFQ-NA, CI y el rendimiento académico con la muestra perteneciente a la República Dominicana.

3.1 Análisis de fiabilidad de los instrumentos utilizados en la investigación

La fiabilidad, o consistencia interna, de las pruebas aplicadas a los alumnos de la República Dominicana fue estimada mediante el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach (ver Tabla 22). Para las diferentes escalas que componen los cuestionarios de evaluación de la IE de rasgo y los rasgos de personalidad, los análisis de consistencia interna mostraron valores adecuados y satisfactorios ($\alpha = .896$ para el TEIQue-AFF; $\alpha = .802$ para el BFQ-NA).

Tabla 22

Coefficientes de Consistencia Interna Alpha de Cronbach Para el TEIQue-AFF, el BFQ-NA y las Subescalas que los Componen

	Alfa De Cronbach	N. de Elementos
Facetas Auxiliares	.555	23
Estado De Animo	.692	40
Sociabilidad	.641	26
Bienestar Emocional	.560	27
Autocontrol	.661	27
TEIQue-AFF total	.896	153
Extraversión	.615	12
Conciencia	.667	14
Inestabilidad Emocional	.618	11
Apertura	.568	10
Amabilidad	.640	13
BFQ-NA total	.802	65

3.2 Análisis descriptivos IE y personalidad en la muestra de alumnos de la República Dominicana según sexo y diferencias de medias

En este apartado se muestran los estadísticos descriptivos para la muestra dominicana, analizada según el sexo de los participantes. Además, un análisis de diferencia de medias con el objetivo de comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas según el sexo en las variables de estudio. Al observar las medias (Tabla 23) observamos que los chicos obtienen mayores puntuaciones que las chicas en las facetas adaptabilidad, manejo emocional, regulación emocional, felicidad, optimismo, relaciones, autoestima, automotivación y conciencia social.

Las chicas por su parte obtienen medias más altas en asertividad, expresión emocional, percepción emocional, empatía, impulsividad, y manejo de estrés. En cuanto a los factores, vemos que los chicos obtienen medias más altas en la mayoría de los factores, exceptuando Emocionalidad y Autocontrol, donde las chicas obtienen puntuaciones más elevadas. Los coeficientes de asimetría y curtosis se muestran dentro de los rangos normales (± 5), para ambos sexos, a excepción de la IE total (distribución leptocúrtica).

Tabla 23
Estadísticos Descriptivos de Facetas y Factores de IE de Rasgo Según Sexo de la Muestra de República Dominicana

Facetas	Estadísticos Descriptivos																	
	N		Mínimo		Máximo		Media		Desviación típica		Asimetría		Curtosis					
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M				
Adaptabilidad	146	219	30	22	81	72	52.21	51.56	7.85	8.43	.159	-.283	.875	.554				
Asertividad	147	226	25	20	67	69	45.46	46.53	8.00	8.15	.182	-.151	.013	.238				
Expresión emocional	146	225	35	26	80	82	54.23	55.40	9.52	9.86	.446	-.102	-.245	-.238				
Manejo emocional	147	226	27	16	76	72	48.08	46.23	8.93	9.22	-.022	.010	.542	.230				
Percepción emocional	146	227	15	13	48	51	32.06	33.23	6.42	7.05	-.199	-.433	-.030	.167				
Regulación emocional	144	227	19	19	57	61	40.63	40.22	6.62	7.41	.137	.005	.520	.435				
Empatía	145	223	13	12	54	61	35.99	37.45	6.72	7.64	-.193	-.009	.773	.559				
Felicidad	145	224	22	13	56	52	35.88	34.62	5.99	6.23	.590	.298	.315	.839				
Impulsividad	145	223	20	16	60	68	39.40	39.93	7.49	8.28	.167	-.034	.090	.032				
Optimismo	146	227	22	10	55	55	36.33	36.27	5.79	6.48	.114	.196	.332	1.361				
Relaciones	143	222	24	17	57	59	40.04	39.86	6.72	6.71	.103	-.119	-.244	.703				
Autoestima	144	223	21	21	65	69	45.91	45.39	8.18	8.01	-.120	-.133	.000	.249				
Automotivación	147	224	26	15	55	56	39.17	38.92	5.89	6.58	.324	.021	-.085	.597				
Conciencia social	145	221	21	18	56	56	37.80	36.39	6.40	6.74	.277	-.002	.266	.135				
Manejo estrés	146	223	24	18	58	64	41.13	41.66	7.02	7.85	.192	.053	-.339	.271				
Factores																		
Facetas auxiliares	146	216	62	37	125	123	91.43	90.50	11.31	12.98	.193	-.300	.410	1.440				
Bienestar emocional	142	220	77	46	157	162	118.26	116.47	14.18	15.33	.163	-.200	.641	2.984				
Sociabilidad	145	219	81	60	189	180	131.33	129.13	16.75	18.55	.332	-.181	1.318	.950				
Emocionalidad	140	216	111	78	216	226	162.29	165.87	20.45	23.02	.205	-.309	.171	.873				
Autocontrol	141	219	68	53	170	166	121.29	121.72	15.51	18.45	.151	-.243	.806	.763				
IE total	129	187	403	286	846	836	625.99	622.32	64.02	75.65	.508	-.533	1.860	3.093				

Las Figuras 12 y 13 muestran por medio de grafico de barras las medias para los chicos y las chicas de la República Dominicana en las facetas y los factores de la IE de rasgo.

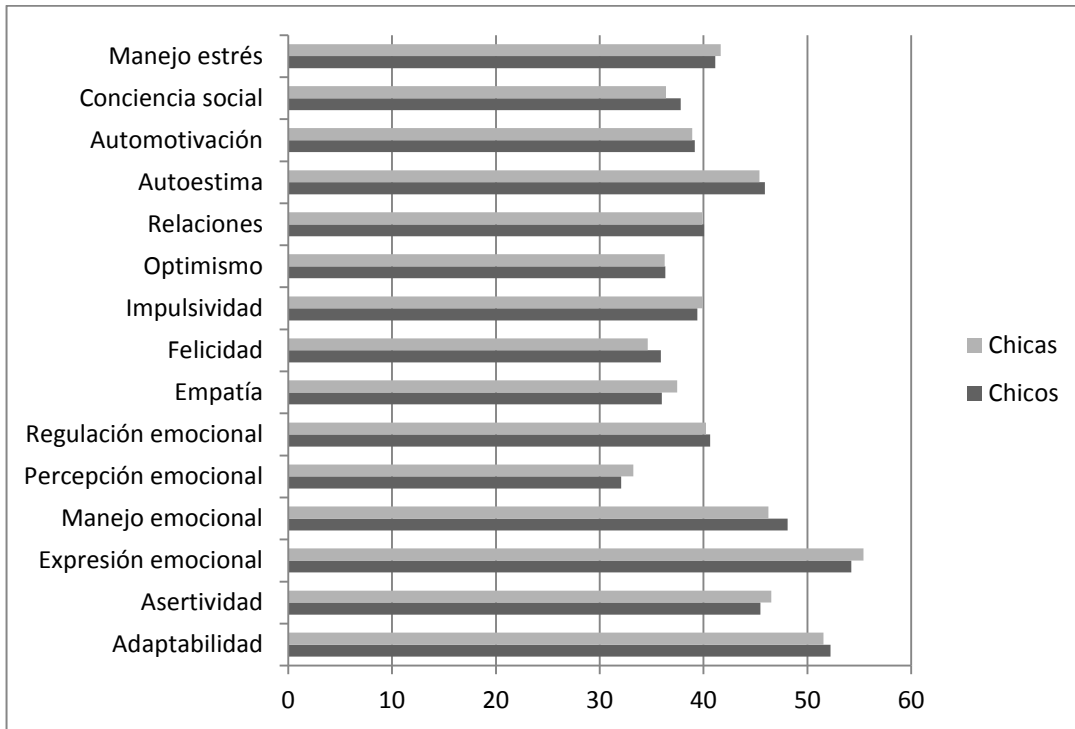


Figura 12. Descriptivos facetas de IE de rasgo según sexo para la muestra dominicana.

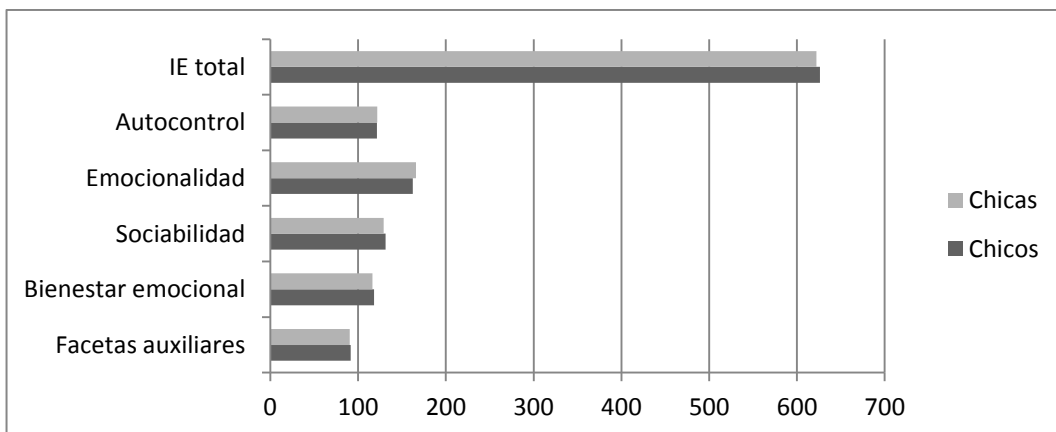


Figura 13. Descriptivos dimensiones de personalidad según sexo para la muestra dominicana.

Se observa que los chicos tienen medias más elevadas en la mayoría de las facetas y factores. Aunque las diferencias no parecen ser muy marcadas en los gráficos. Estas diferencias se analizarán más adelante por medio de la prueba t de student de diferencia de medias para muestras independientes.

Para verificar si estas diferencias son o no estadísticamente significativas se utilizó la prueba t de student para muestras independientes.

Tabla 24

Resumen de la Prueba T de Student en IE de Rasgo, Según Sexo, en la Muestra de República Dominicana (No Se Han Asumido Varianzas Iguales)

	Prueba T para la igualdad de medias		
	T	gl	Sig. (bilateral)
Facetas			
Adaptabilidad	.753	325.693	.452
Asertividad	-1.248	316.080	.213
Expresión Emocional	-1.146	317.461	.253
Manejo Emocional	1.938	319.295	.054
Percepción Emocional	-1.645	329.996	.101
Regulación Emocional	.551	328.995	.582
Empatía	-1.927	334.744	.055
Felicidad	1.937	316.026	.054
Impulsividad	-.636	328.938	.525
Optimismo	.097	333.931	.923
Relaciones	.262	302.964	.794
Autoestima	.602	300.614	.548
Automotivación	.378	335.594	.705
Conciencia Social	2.011	319.023	.045
Manejo Estrés	-.672	333.681	.502
Factores			
Facetas Auxiliares	.725	337.713	.469
Bienestar Emocional	1.135	317.613	.257
Sociabilidad	1.177	329.392	.240
Emocionalidad	-1.538	321.073	.125
Autocontrol	-.237	333.434	.813
IE total	.464	301.088	.643

La Tabla 24 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre medias en las facetas Manejo Emocional ($t = 1.938, p = .054$), Felicidad ($t = 1.937, p = .054$) y Conciencia Social ($t = 2.011, p = .045$) a favor de los chicos dominicanos. A favor de las chicas, se hallaron diferencias significativas en la faceta Empatía ($t = -1.927, p = .055$). En cuanto a los componentes de IE entre chicos y chicas dominicanos, no existen diferencias estadísticamente significativas.

La Tabla 25 muestra los estadísticos descriptivos en las dimensiones de personalidad según el sexo de los alumnos dominicanos. Conciencia, Apertura y Extraversión son las tres dimensiones en las que las chicas obtienen medias más elevadas que los chicos. Estos por su parte obtienen medias más altas en Amabilidad e Inestabilidad emocional. Los coeficientes de asimetría y curtosis están dentro de los rangos y distribución normales. Solo en Amabilidad, los chicos presentan una distribución leptocurtica.

Tabla 25

Estadísticos Descriptivos Para Dimensiones de Personalidad, Según Sexo, en la Muestra Dominicana

	N		Mínimo		Máximo		Media		Desviación típica		Asimetría		Curtosis	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Conciencia	146	169	21	18	65	56	35.18	36.71	7.85	8.50	.714	.155	.935	-.603
Amabilidad	147	167	22	15	69	44	35.58	28.16	6.86	6.03	.908	.445	2.747	-.073
Inestabilidad Emocional	146	169	18	22	57	60	43.41	43.28	7.63	6.89	-.528	-.398	.488	.068
Apertura	147	175	8	6	26	25	14.78	15.27	3.73	4.08	.336	-.019	-.316	-.536
Extraversión	147	171	9	8	27	29	17.02	18.92	4.02	4.17	.199	-.005	-.535	-.460

En la Figura 14 se muestran las medias según sexo de los alumnos dominicanos en los Cinco Grandes de la personalidad.

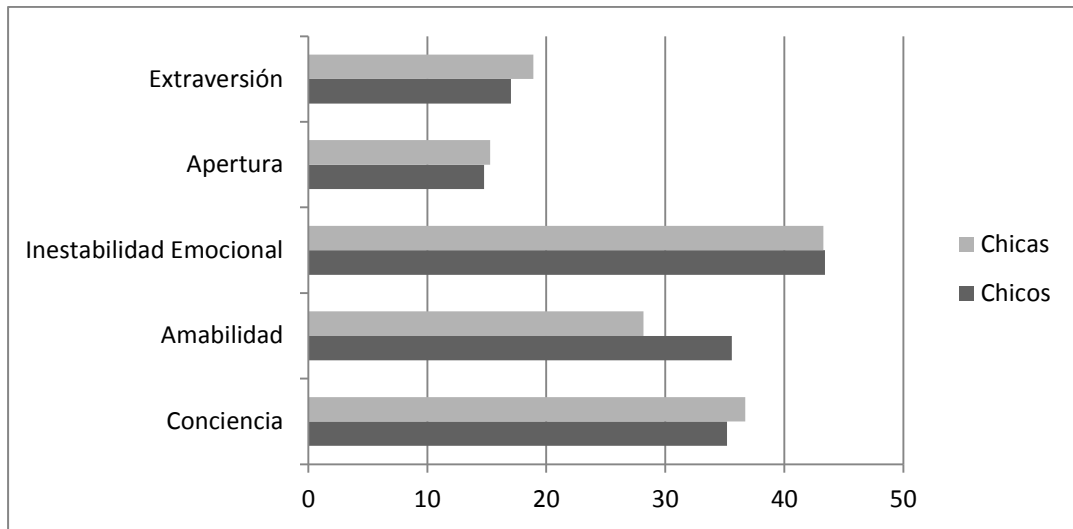


Figura 14. Descriptivos dimensiones de personalidad según sexo en muestra de la República Dominicana.

Para verificar si estas diferencias son o no estadísticamente significativas se utilizó la prueba t de student para muestras independientes. Se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas de la República Dominicana en una de las dimensiones de personalidad, Inestabilidad Emocional ($t = 4.443$, $p < .001$), a favor de los chicos (ver Tabla 26).

Tabla 26

Resumen de la Prueba T de Student para Muestras Independientes en Personalidad, Según Sexo, Para la Muestra de República Dominicana

	Prueba T para la igualdad de medias		
	T	gl	Sig. (bilateral)
Extraversión*	-1.365	323.465	.173
Conciencia*	-.193	296.565	.847
Inestabilidad Emocional	4.443	306.006	.000
Apertura*	-.978	331.625	.329
Amabilidad*	1.117	314.467	.265

*No se han asumido varianzas iguales

3.3 Descriptivos rendimiento académico y CI para la muestra de República Dominicana

En este apartado presentamos los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media y desviación típica) de las variables rendimiento académico y CI de la muestra dominicana. Además, se presentan los coeficientes de asimetría y curtosis para cada variable para el total de la muestra de participantes de la República Dominicana.

En la Tabla 27 presentamos los análisis descriptivos de las calificaciones obtenidas por los participantes en las distintas materias que pertenecen al currículo escolar dominicano. Las calificaciones en la República Dominicana se puntúan con un rango de 1 hasta 100 (siendo 100 la calificación máxima).

Tabla 27

Estadísticos Descriptivos del CI y el Rendimiento Académico para la Muestra Dominicana

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
Lengua Española	368	59	98	79.96	8.46	.112	-.734
Matemáticas	368	56	98	80.68	8.95	.053	-.573
Ciencias naturales	368	57	100	81.27	8.45	-.043	-.433
Historia y Geografía	368	32	98	80.43	11.31	-1.840	4.753
Inglés	353	60	97	80.89	7.62	-.053	-.824
Francés	311	0	98	70.87	26.94	-2.077	2.877
Orientación Educativa	338	55	99	83.39	7.01	-.257	-.217
Moral y Cívica	368	48	98	81.46	7.25	-.188	.397
Artística	368	46	97	82.39	7.26	-.614	2.021
Formación Moral y Religiosa	368	63	96	84.63	6.13	-.597	.165
Informática	319	43	97	80.84	8.01	-.221	.413
Educación Física	368	67	99	87.48	6.21	-.792	.302
Disciplina	130	65	96	86.08	6.85	-1.243	1.291
Rendimiento general	368	62.88	96.88	82.28	6.16	.072	-.398
CI	372	28	127	75.16	17.91	-.039	-.134

En el nivel de Educación Básica (7° y 8° de básica equivalente a 1° y 2° de ESO es España), los alumnos aprueban la materia con un mínimo de 65 y en la Educación Media se aprueba la materia con un mínimo de 70 puntos (de 1° hasta 4° de Educación Media equivalente a 3° - 4° de ESO y 1° - 2° de Bachillerato en España). Observamos que la media más alta corresponde a Educación Física y la media más baja a Francés.

También se muestran los descriptivos pertenecientes al CI y que el máximo entre los alumnos dominicanos es un CI de 127 y el mínimo un CI de 28. En cuanto a los coeficientes de asimetría, en su mayoría no supera la unidad. A excepción de Historia y Geografía, Francés, y Disciplina, en las que los valores son superiores a uno y negativos, indicando asimetría negativa. Con respecto a los coeficientes de curtosis, se hallaron valores en general próximos a cero (± 0.5), lo que indicarían distribución normal (mesocúrtica). Sin embargo, para Historia y Geografía, Francés, Artística y Disciplina presentaron valores mayores que 0, siendo su distribución leptocúrtica.

3.4 Análisis Descriptivos según sexo del rendimiento académico y CI para la muestra Dominicana y análisis de diferencia de medias

En la Tabla 28 presentamos los análisis descriptivos para chicos y chicas en relación al CI y las calificaciones obtenidas en las distintas materias. Las chicas obtienen mayores calificaciones en Lengua Española, Ciencias Naturales, Historia y Geografía, Orientación Educativa, Moral y Cívica, Artística, Religión y en rendimiento general (el promedio de notas de todas las materias), mientras que los chicos obtienen puntuaciones más altas en Educación Física, Francés y en el CI. Ciencias Naturales es la única asignatura en que tanto los chicos como las chicas obtienen la calificación máxima.

Tabla 28
Estadísticos Descriptivos, Según Sexo, del CI y Rendimiento Académico en los alumnos de República Dominicana

	Análisis descriptivo													
	N		Mínimo		Máximo		Media		Desviación Típica		Asimetría		Curtosis	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Lengua Española	146	222	60	59	97	98	78.82	80.71	8.42	8.43	.300	-.007	-.590	-.737
Matemáticas	146	222	56	56	98	98	79.69	81.34	9.38	8.61	.070	.082	-.664	-.523
Ciencias naturales	146	222	57	58	100	100	80.14	82.01	8.56	8.30	.093	-.125	-.443	-.349
Historia y Geografía	146	222	32	35	97	98	78.70	81.57	12.03	10.69	-1.882	-1.796	4.703	4.693
Inglés	141	212	65	60	97	96	80.18	81.36	7.49	7.69	.085	-.148	-.765	-.812
Francés	124	187	0	0	96	98	73.44	69.18	21.80	29.79	-2.729	-1.786	6.895	1.548
Orientación Educativa	133	205	55	70	98	99	82.34	84.07	7.68	6.47	-.260	-.131	.101	-.924
Moral y Cívica	146	222	48	66	98	96	80.18	82.30	7.75	6.79	-.327	.051	1.138	-.737
Artística	146	222	66	46	95	97	80.75	83.48	7.14	7.15	.178	-1.185	-.837	5.011
Religión	146	222	63	65	96	95	82.99	85.72	6.59	5.56	-.292	-.770	-.131	.610
Informática	129	190	64	43	97	96	80.44	81.12	7.91	8.09	.166	-.471	-.965	1.378
Educación Física	146	222	70	67	99	99	88.16	87.03	6.06	6.28	-.854	-.761	.731	.094
Disciplina	49	81	65	67	95	96	84.90	86.80	7.32	6.49	-1.321	-1.170	1.162	1.282
Rendimiento general	146	222	63	67	96	97	81.17	83.01	6.38	5.92	.104	.113	-.373	-.458
CI	146	226	35	28	127	120	76.60	74.23	18.63	17.41	.130	-.195	-.315	-.058

El CI más alto para las chicas fue de 120 y el menor de 28. Para los chicos el máximo CI fue de 127 y el mínimo de 35. Finalmente, para el rendimiento académico por áreas y el CI se aprecian coeficientes de asimetría y curtosis adecuados. Como excepciones se observa que en Historia y Geografía, Francés, Artística y Disciplina se obtienen coeficientes menores a 1, lo que nos indica que para esas variables la distribución es platocúrtica y negativa.

En la Figura 15 se observa que en la mayoría de las materias las medias pertenecientes a las chicas son más altas que la de los chicos. Las asignaturas en que los chicos superan a las chicas son francés y educación física. En cuanto al Cociente Intelectual, los chicos obtuvieron una mayor puntuación que sus compañeras de estudios.

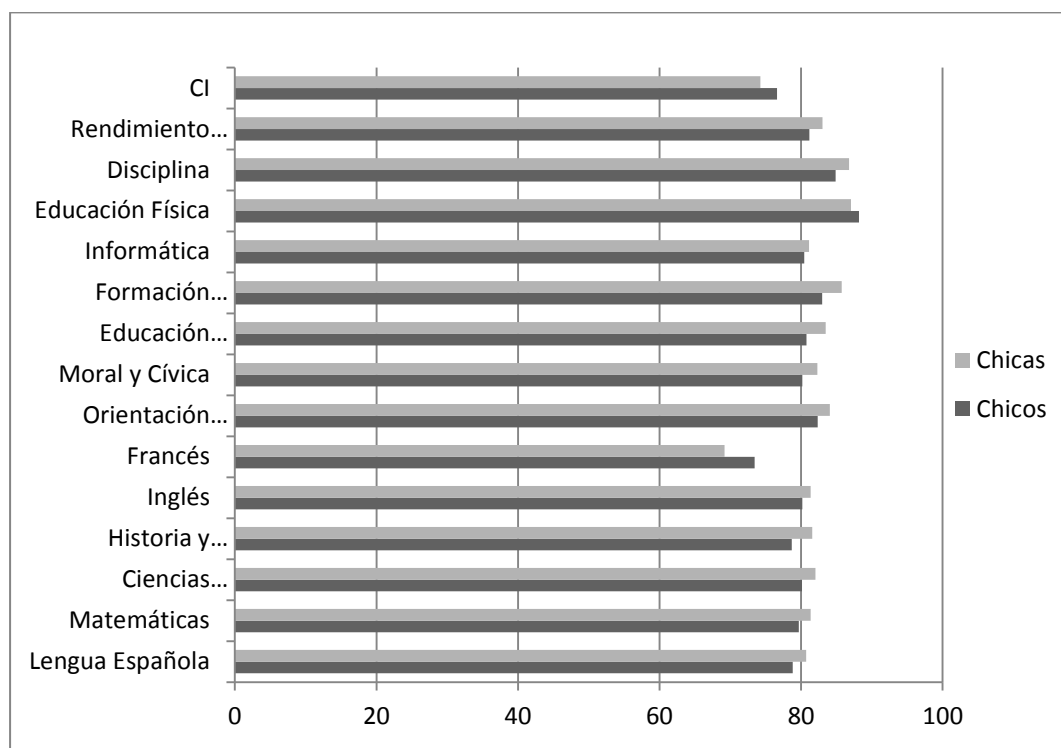


Figura 15. Medias de chicos y chicas en rendimiento académico y el CI.

Los resultados de la prueba t de student para muestras independientes en rendimiento y CI según el sexo, mostraron diferencias estadísticamente significativas en Lengua Española ($t = -2.099, p = .037$), Ciencias Naturales ($t = 2.075, p = .039$), Historia y geografía ($t = -2.341, p = .020$), Orientación educativa ($t = -2.149, p = .033$), Moral y Cívica ($t = -2.699, p = .007$), Artística ($t = -3.586, p < .001$), Religión ($t = -4.274, p < .001$) y en rendimiento general ($t = -2.784, p = .006$) a favor de las chicas y en Educación física ($t = 1.725, p = .086$) a favor de los chicos dominicanos. En el resto de materias y en el CI no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 29).

Tabla 29

Resumen de la Prueba T de Student Para Muestras Independientes en CI y Rendimiento Académico, Según Sexo, Para la Muestra de República Dominicana

	Prueba T para la igualdad de medias		
	t	gl	Sig. (bilateral)
Lengua Española	-2.099	310.398	.037
Matemáticas	-1.700	291.637	.090
Ciencias naturales	-2.075	303.621	.039
Historia y Geografía	-2.341	284.337	.020
Inglés	-1.432	305.504	.153
Francés*	1.367	309	.173
Orientación Educativa	-2.149	247.519	.033
Moral y Cívica	-2.699	281.324	.007
Artística	-3.586	310.732	.000
Religión*	-4.274	366	.000
Informática	-.739	279.143	.460
Educación Física	1.725	318.225	.086
Disciplina	-1.499	92.092	.137
Rendimiento general	-2.784	293.689	.006
CI	1.232	294.363	.219

* No se asumen varianzas iguales, a excepción de Francés y Religión.

3.5 Análisis de Correlación entre las variables de estudio para la muestra de alumnos de la República Dominicana

Se realizaron análisis de correlación de Pearson entre el rendimiento académico (las diferentes materias que estudian los alumnos dominicanos desde 7° de Educación Básica hasta el 4° de Educación Media, además del rendimiento general o promedio de notas para todas las materias), el CI, las 5 dimensiones de personalidad y los factores del IE de rasgo. En la Tabla 30, se presentan los resultados del análisis de correlación, entre los factores de IE de rasgo y el rendimiento en los alumnos dominicanos.

Tabla 30

Coefficientes de Correlación de Pearson Entre los Factores de IE de Rasgo y el Rendimiento, Para la muestra de República Dominicana

	Facetas Auxiliares	Bienestar Emocional	Sociabilidad	Emocionalidad	Autocontrol	IE total
Lengua Española	.039	-.044	.008	-.016	-.053	-.009
Matemáticas	-.037	-.087	-.042	-.041	-.074	-.043
Ciencias Naturales	-.002	-.114*	-.086	-.057	-.076	-.063
Historia	-.075	-.148**	-.137**	-.079	-.080	-.107
Inglés	.023	-.034	-.009	-.027	.005	-.016
Francés	-.016	.061	.006	.023	.050	.025
Orientación	.022	-.091	-.021	.001	-.029	.003
Moral y Cívica	-.004	-.075	-.026	-.032	-.041	-.037
Artística	.052	-.002	.019	.006	.011	.049
Religión	.041	-.069	.017	.029	.025	.017
Informática	.036	.004	.004	-.023	.009	.023
Educación Física	.021	-.033	-.026	-.027	-.011	-.030
Disciplina	-.027	.005	-.171	-.115	-.062	-.104
Rendimiento general	-.003	-.101	-.055	-.042	-.056	-.045
CI	.075	-.073	.021	-.017	-.021	.011

* $p < .05$ ** $p < .01$.

En este caso, solo resultó ser significativa la relación entre la Ciencias Naturales y el Bienestar Emocional y entre Historia y Geografía, Bienestar emocional y Sociabilidad. Relaciones de signo negativo y de magnitud baja (tabla 30). En cuanto a la IE de rasgo y su relación con el CI, los factores de IE de rasgo no mostraron correlaciones significativas con el CI.

Al estudiar la relación entre las dimensiones de personalidad y el rendimiento académico (Tabla 31), el análisis mostró correlaciones de magnitud baja, significativas y de signo negativo entre Apertura y las distintas materias (excepto Francés y Disciplina que no fueron significativas). Las demás relaciones no son estadísticamente significativas.

Tabla 31

Coefficientes de Correlación de Pearson Entre las Dimensiones de Personalidad y el Rendimiento

	Conciencia	Amabilidad	Inestabilidad Emocional	Apertura	Extraversión
Lengua Española	-.073	-.090	.081	-.243**	.019
Matemáticas	-.106*	-.054	.107*	-.253**	.069
Ciencias naturales	-.055	-.005	.102	-.240**	.025
Historia y Geografía	.008	-.036	.053	-.155**	.040
Inglés	-.015	.039	.078	-.211**	.063
Francés	-.085	.043	-.006	-.058	.075
Orientación Educativa	-.069	-.004	.079	-.221**	.050
Moral y Cívica	-.055	-.072	.064	-.190**	.049
Artística	.004	.015	.033	-.152**	.009
Religión	-.048	-.105*	.061	-.164**	.057
Informática	-.084	-.066	.049	-.239**	-.071
Educación Física	-.022	-.088	.084	-.114*	-.081
Disciplina	.064	-.065	.179*	-.074	.159
Rendimiento general	-.056	-.067	.095	-.249**	.035
CI	-.134*	-.092	.128*	-.144**	-.069

* $p < .05$ ** $p < .01$.

En cuanto a las dimensiones de personalidad y su relación con el CI (Tabla 31), el análisis mostró correlaciones significativas, de magnitud baja y signo negativo entre las dimensiones de personalidad Conciencia, Apertura y el CI. La Inestabilidad Emocional también mostró una relación estadísticamente significativa, pero de signo positivo, con el CI.

La Tabla 32, muestra los coeficientes de correlación de Pearson entre las materias cursadas por los alumnos y el CI. Se hallaron correlaciones estadísticamente significativas, de magnitud baja y signo positivo en la mayoría de las materias cursadas por la muestra dominicana. La correlación más alta, de signo negativo, es entre Disciplina y el CI (-.211**). Historia y Geografía, Orientación Educativa e Informática no muestran relación significativa con el cociente intelectual.

Tabla 32

Coefficientes de Correlación de Pearson Entre el CI y el Rendimiento

	CI
Lengua Española	.179**
Matemáticas	.198**
Ciencias naturales	.150**
Historia y Geografía	.012
Inglés	.176**
Francés	.150**
Orientación Educativa	.048
Moral y Cívica	.147**
Artística	.127*
Religión	.136**
Informática	.072
Educación Física	.158**
Disciplina	-.211*
Rendimiento general	.172**

* $p < .05$ ** $p < .01$.

Por último (Tabla 33), se observa que la relación entre la edad del alumno y el CI resultó ser significativa, de magnitud media y signo negativo, pero no se encontró relación significativa entre el sexo y el CI.

Tabla 33

Coefficientes de Correlación de Pearson Entre el CI, Edad y Sexo

	CI
Edad Del Alumno	-.351 **
Sexo	-.065

* $p < .05$ ** $p < .01$.

3.6 Diferencias en rendimiento, inteligencia, personalidad e IE de rasgo según el curso para la muestra de República Dominicana

Presentamos en este apartado los análisis establecidos para estudiar la existencia de diferencias en IE autopercebida, rendimiento académico, CI y personalidad según el curso de los participantes. Se muestran las medias y desviaciones típicas de cada variable según el curso al que pertenezcan, y los resultados del análisis de varianza (ANOVA de un factor) para comprobar si las diferencias entre las medias son o no significativas y se mostraran entre qué cursos se presentan estas diferencias y a favor de qué grupo.

3.6.1 Diferencias en IE de rasgo según curso

La tabla 34, muestra las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en IE de rasgo según el curso de los alumnos dominicanos. Las puntuaciones medias muestran que los alumnos de 7° E. Básica (ver página 179) obtienen mayores puntuación que los demás grupos en 4 de los factores de la IE de rasgo, incluyendo la IE total. La excepción está en el factor Bienestar Emocional, donde los alumnos de 8° E. Básica (ver página 179) tienen una media más elevada.

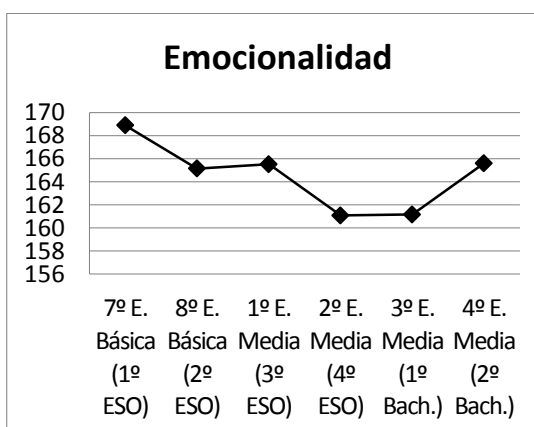
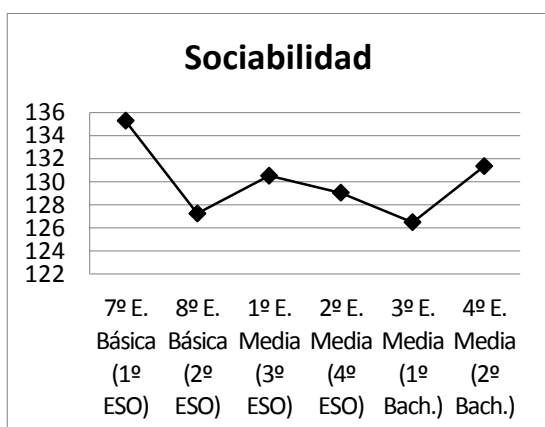
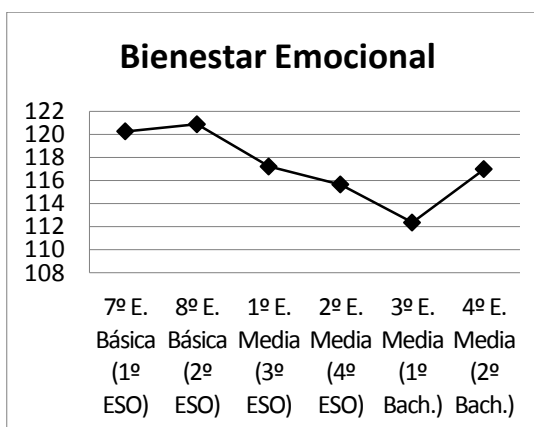
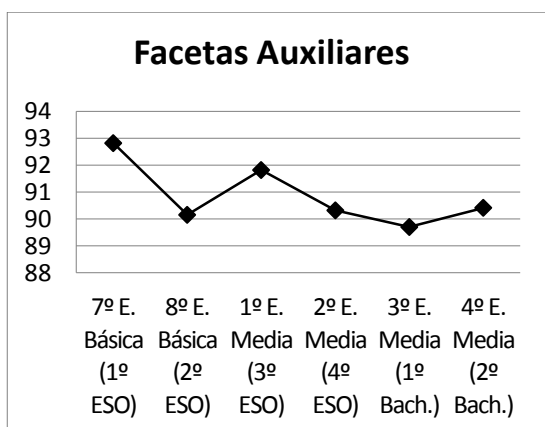
Tabla 34

Estadísticos Descriptivos Para los Factores de IE de Rasgo y la IE Total, Según Curso

	Curso	N	Media	Desviación típica
Facetas Auxiliares	7º E. Básica (1º ESO)	50	92.82	14.22
	8º E. Básica (2º ESO)	52	90.15	13.82
	1º E. Media (3º ESO)	74	91.82	12.37
	2º E. Media (4º ESO)	73	90.32	12.27
	3º E. Media (1º Bach.)	50	89.70	11.76
	4º E. Media (2º Bach.)	63	90.41	9.86
	Total	362	90.88	12.33
Bienestar Emocional	7º E. Básica (1º ESO)	49	120.26	16.59
	8º E. Básica (2º ESO)	54	120.88	17.57
	1º E. Media (3º ESO)	75	117.22	14.59
	2º E. Media (4º ESO)	70	115.65	13.55
	3º E. Media (1º Bach.)	49	112.36	13.74
	4º E. Media (2º Bach.)	65	116.98	12.84
	Total	362	117.17	14.90
Sociabilidad	7º E. Básica (1º ESO)	50	135.28	20.99
	8º E. Básica (2º ESO)	53	127.24	19.71
	1º E. Media (3º ESO)	76	130.52	18.64
	2º E. Media (4º ESO)	72	129.04	15.86
	3º E. Media (1º Bach.)	49	126.48	18.46
	4º E. Media (2º Bach.)	64	131.35	13.34
	Total	364	130.01	17.87
Emocionalidad	7º E. Básica (1º ESO)	50	168.90	25.53
	8º E. Básica (2º ESO)	53	165.15	24.49
	1º E. Media (3º ESO)	73	165.52	23.38
	2º E. Media (4º ESO)	71	161.08	20.34
	3º E. Media (1º Bach.)	49	161.16	19.98
	4º E. Media (2º Bach.)	60	165.60	18.40
	Total	356	164.46	22.08
Autocontrol	7º E. Básica (1º ESO)	51	126.92	19.71
	8º E. Básica (2º ESO)	53	121.71	18.42
	1º E. Media (3º ESO)	73	120.89	17.13
	2º E. Media (4º ESO)	71	120.45	17.50
	3º E. Media (1º Bach.)	51	117.60	16.60
	4º E. Media (2º Bach.)	61	122.32	14.16
	Total	360	121.55	17.33
IE Total	7º E. Básica (1º ESO)	46	644.97	83.32

8° E. Básica (2° ESO)	51	625.19	82.11
1° E. Media (3° ESO)	66	624.72	73.14
2° E. Media (4° ESO)	58	618.36	68.52
3° E. Media (1° Bach.)	45	607.73	65.23
4° E. Media (2° Bach.)	50	622.58	46.07
Total	316	623.82	71.05

La Figura 16 muestra la comparación de medias obtenidas en los factores de la IE de rasgo entre los distintos cursos de la República Dominicana. Los gráficos muestran que los alumnos de 7° E. Básica (equivalente a 1° ESO) presentan medias más altas que los demás cursos en Emocionalidad, Facetas Auxiliares, Sociabilidad, Autocontrol y en la IE Total. En el factor Bienestar Emocional son los alumnos de 8° E. Básica los que obtienen una media más alta.



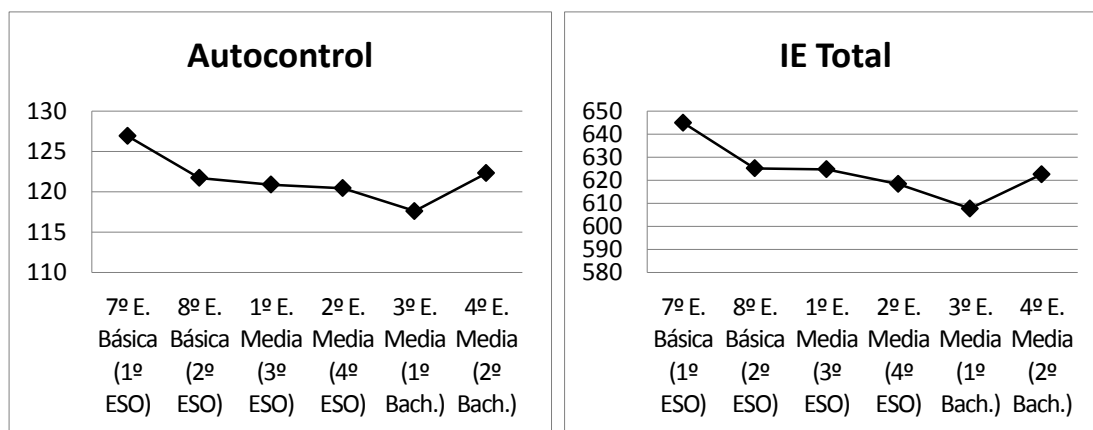


Figura 16. Medias de cada uno de los factores de IE de rasgo según el curso.

Se aplicó un análisis de varianza (ANOVA de un factor) para comprobar si esas diferencias son o no significativas y, en consecuencia, aceptar o rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias (ver Tabla 35). La prueba de Levene indicó que las varianzas eran homogéneas y los resultados del ANOVA mostraron diferencias estadísticamente significativas solo en el componente Bienestar Emocional.

Tabla 35

ANOVA de un Factor Para los Factores del IE de Rasgo Según Curso

	gl	F	Sig.	A favor de
Bienestar Emocional	5, 356	2.301	.045	2º ESO > 1º Bach. 1º ESO > 2º Bach.
Sociabilidad	5, 358	1.646	.147	
Emocionalidad	5, 350	1.031	.399	
Autocontrol	5, 354	1.624	.153	
Facetas auxiliares	5, 356	.506	.772	
IE Total	5, 310	1.362	.238	

Para comprobar entre qué cursos se producen las diferencias encontradas, se realizaron los análisis de comparaciones simples a posteriori para cada una de las variables dependientes. Los análisis post hoc informaron que las diferencias en la

variable Bienestar Emocional se dan entre 8° E. Básica (equivalente a 2° ESO) y 3° E. Media (equivalente a 1° Bachillerato), a favor de los alumnos de 8° E. Básica ($p = 0.042$), y entre 7° E. Básica (equivalente a 1° ESO) y 3° E. Media (equivalente a 1° Bachillerato), a favor de los alumnos de 7° E. Básica ($p = 0.089$).

3.6.2 Diferencias en personalidad según curso en la muestra dominicana

La Tabla 36 muestra los estadísticos descriptivos para las dimensiones de personalidad según el curso de los participantes. En esta tabla podemos ver que la media más elevada en Conciencia e Inestabilidad Emocional pertenecen a los alumnos de 4° E. Media (equivalente a 2° Bachillerato), la media más alta en Amabilidad pertenece a 7° E. Básica (equivalente a 1° ESO), la puntuación más alta en Apertura la obtiene 1° E. Media (equivalente a 3° ESO) y en Extraversión, 2° E. Media (equivalente a 4° ESO).

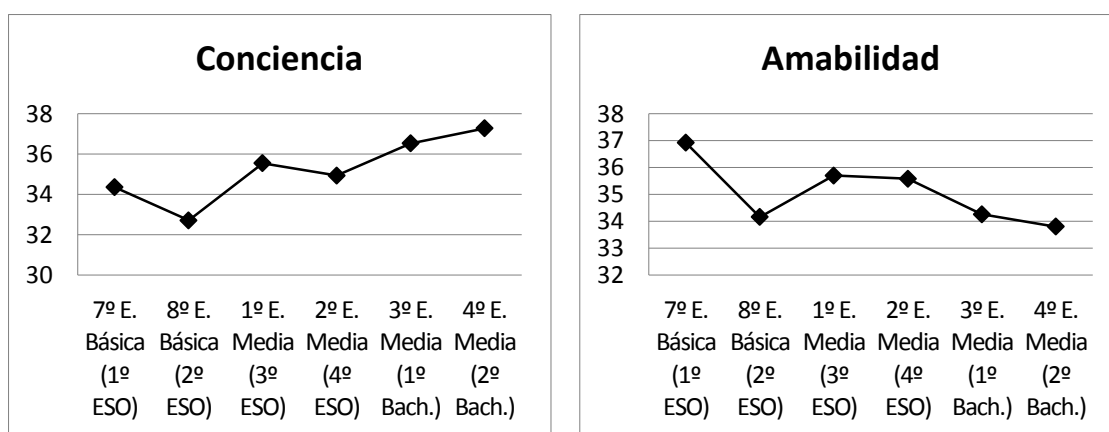
Tabla 36

Estadísticos Descriptivos Para las Dimensiones de Personalidad Según Curso

	Curso	N	Media	Desviación típica
Conciencia	7° E. Básica (1° ESO)	51	34.35	6.67
	8° E. Básica (2° ESO)	53	32.71	6.58
	1° E. Media (3° ESO)	77	35.54	8.17
	2° E. Media (4° ESO)	75	34.93	7.47
	3° E. Media (1° Bach.)	47	36.53	8.51
	4° E. Media (2° Bach.)	65	37.27	7.05
	Total	368	35.27	7.55
Amabilidad	7° E. Básica (1° ESO)	51	36.92	7.18
	8° E. Básica (2° ESO)	54	34.16	6.01
	1° E. Media (3° ESO)	77	35.70	6.91
	2° E. Media (4° ESO)	74	35.58	6.83
	3° E. Media (1° Bach.)	50	34.26	8.23
	4° E. Media (2° Bach.)	66	33.80	6.11
	Total	372	35.09	6.90
Inestabilidad Emocional	7° E. Básica (1° ESO)	50	39.58	7.90
	8° E. Básica (2° ESO)	54	41.20	8.18
	1° E. Media (3° ESO)	77	41.50	6.79
	2° E. Media (4° ESO)	75	41.06	8.45

	3° E. Media (1° Bach.)	50	40.60	7.50
	4° E. Media (2° Bach.)	65	42.92	7.56
	Total	371	41.23	7.74
Apertura	7° E. Básica (1° ESO)	49	14.51	3.42
	8° E. Básica (2° ESO)	54	14.37	3.71
	1° E. Media (3° ESO)	77	15.70	3.66
	2° E. Media (4° ESO)	75	14.86	4.06
	3° E. Media (1° Bach.)	51	14.76	4.55
	4° E. Media (2° Bach.)	66	15.57	4.14
	Total	372	15.03	3.95
Extraversión	7° E. Básica (1° ESO)	51	17.45	3.99
	8° E. Básica (2° ESO)	54	16.59	3.20
	1° E. Media (3° ESO)	77	17.54	4.36
	2° E. Media (4° ESO)	75	17.92	4.51
	3° E. Media (1° Bach.)	50	16.46	3.89
	4° E. Media (2° Bach.)	66	17.86	4.44
	Total	373	17.38	4.16

La Figura 17 muestra la comparación de medias obtenidas en las dimensiones de personalidad para los distintos cursos de la República Dominicana.



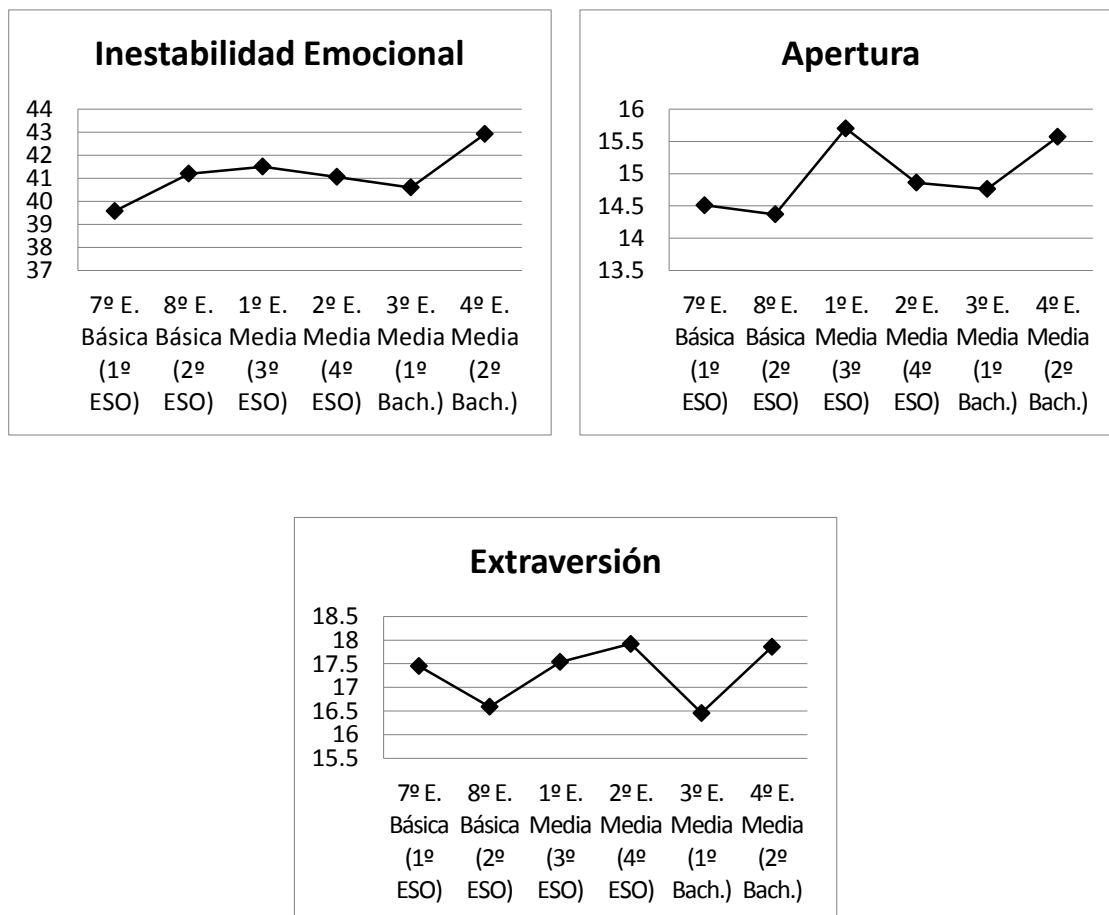


Figura 17. Medias de cada una de las dimensiones de personalidad según el curso.

Los gráficos nos muestran que los alumnos de 4º E. Media (equivalente a 2º Bachillerato) obtienen la media más elevada en Conciencia e Inestabilidad Emocional. Los alumnos de 7º E. Básica (equivalente a 1º ESO), presentan la media más alta en Amabilidad, en Apertura es 1º E. Media (equivalente a 3º ESO) quien muestra la media más elevada entre los 6 cursos y en Extraversión, 2º E. Media (equivalente a 4º ESO) tiene la media más alta.

Se aplicó el análisis de varianza (ANOVA de un factor) para comprobar si esas diferencias eran o no significativas y, en consecuencia, poder aceptar o rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias (Tabla 37). La prueba de Levene indicó que las

varianzas eran homogéneas y los resultados del ANOVA mostraron diferencias estadísticamente significativas solo en la variable Conciencia.

Tabla 37

ANOVA de un Factor Para las Dimensiones del BFQ-NA Según Curso

Variable Dependiente	gl	F	Sig.	A favor de
Extraversión	5, 367	1.339	.247	
Conciencia	5, 362	2.647	.023	2° ESO<2° Bach.
Inestabilidad Emocional	5, 365	1.170	.323	
Apertura	5, 366	1.243	.288	
Amabilidad	5, 366	1.724	.128	

Para comprobar entre qué cursos se producen las diferencias encontradas, se realizaron los análisis de comparaciones simples a posteriori para cada una de las variables dependientes. Los análisis post hoc informaron que las diferencias en la variable Conciencia se dan entre 8° E. Básica (equivalente a 2° ESO) y 4° E. Media (equivalente a 2° Bachillerato), a favor de los alumnos de 4° E. Media ($p = 0.014$).

3.6.3. Diferencias en CI según curso en la muestra dominicana

La Tabla 38, muestra las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en CI según el curso de los participantes. En esta tabla se muestra que la media en cociente intelectual de los alumnos de 1° E. Media (equivalente a 3° ESO) es mayor que la de los demás cursos.

Tabla 38

Estadísticos Descriptivos (Medias y Desviaciones Típicas) del CI Según Curso

CI	N	Media	Desviación típica
7º E. Básica (1º ESO)	51	77.27	17.597
8º E. Básica (2º ESO)	53	78.53	16.622
1º E. Media (3º ESO)	77	80.49	19.943
2º E. Media (4º ESO)	75	72.43	14.780
3º E. Media (1º Bach.)	50	67.70	19.512
4º E. Media (2º Bach.)	66	73.35	16.470
Total	372	75.16	17.918

En la Figura 18 se muestra la comparación de medias en CI entre los distintos cursos de la República Dominicana.

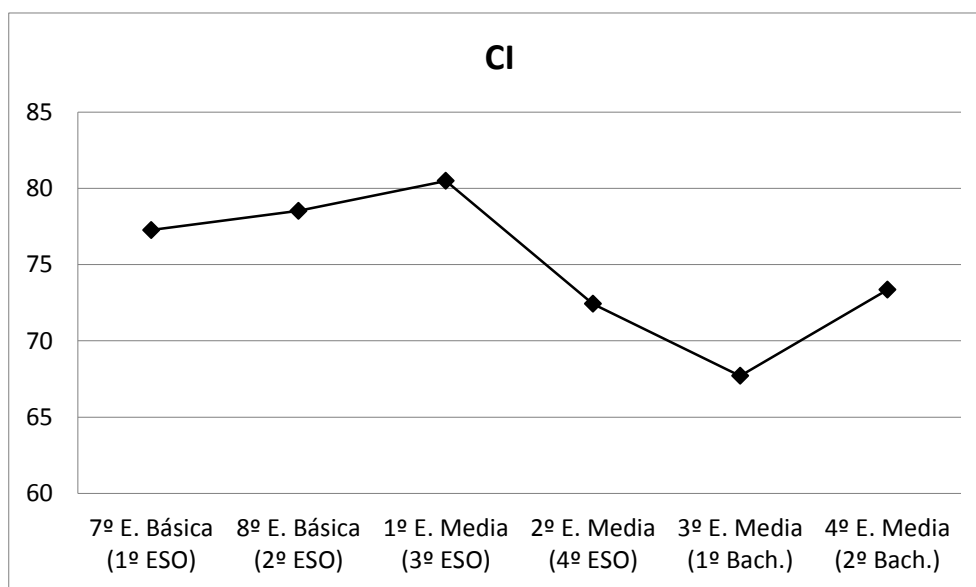


Figura 18. Diferencia de medias del CI según el curso.

En la figura se muestra que los alumnos de 1º E. Media (equivalente a 3º ESO) presentan la media más alta. Para comprobar si estas diferencias son significativas, se aplicó el análisis de varianza (ANOVA de un factor) y de esta manera aceptar o rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias (ver Tabla 39). La prueba de

Levene indicó que las varianzas eran homogéneas y los resultados del ANOVA mostraron diferencias estadísticamente significativas en el CI.

Tabla 39

ANOVA de un Factor Para el CI Según el Curso

	gl	F	Sig.	A favor de
CI	5, 366	4.280	0.001	1° ESO>1° Bach. 2° ESO>1° Bach. 3° ESO>1° Bach. 3° ESO>4° ESO

Para comprobar entre qué cursos se producen las diferencias encontradas, se realizaron los análisis de comparaciones simples a posteriori para cada una de las variables dependientes. Los análisis post hoc informaron que las diferencias en CI se encuentran entre 3° E. Media (equivalente a 1° Bachillerato) y 1° E. Media (equivalente a 3° ESO), y entre 2° E. Media (equivalente a 4° ESO) y 1° E. Media (equivalente a 3° ESO), a favor de 1° E. Media en ambos casos ($p = .001$ y $p = .054$, respectivamente); entre 7° E. Básica (equivalente a 1° ESO) y 3° E. Media (equivalente a 1° Bachillerato), a favor de 7° E. Básica ($p = .069$) y entre 8° E. Básica (equivalente a 2° ESO) y 3° E. Media (equivalente a 1° Bachillerato), a favor de los alumnos de 8° E. Básica ($p = .023$).

3.6.4. Diferencias en Rendimiento Académico según curso en la muestra dominicana

La Tabla 40, muestra las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en rendimiento académico (las materias comunes entre los distintos cursos) según el curso de los participantes. La media más alta la obtienen los alumnos de 3° E. Media (equivalente a 1° Bachillerato).

Tabla 40

Estadísticos Descriptivos del Rendimiento Académico Según Curso

	N	Media	Desviación típica
7º E. Básica (1º ESO)	49	81.56	6.24
8º E. Básica (2º ESO)	52	82.92	6.33
1º E. Media (3º ESO)	77	80.84	6.82
2º E. Media (4º ESO)	75	82.49	6.13
3º E. Media (1º Bach.)	51	83.51	5.75
4º E. Media (2º Bach.)	64	82.83	5.30
Total	368	82.28	6.16

En la Figura 19, se observa que son los alumnos de 3º E. Media (equivalente a 1º Bachillerato) los que obtienen las notas más altas, los de 8º E. Básica (equivalente a 2º ESO) presentan la segunda media más alta y los de 4º E. Media (equivalente a 2º Bachillerato) la tercera puntuación más alta en RA.

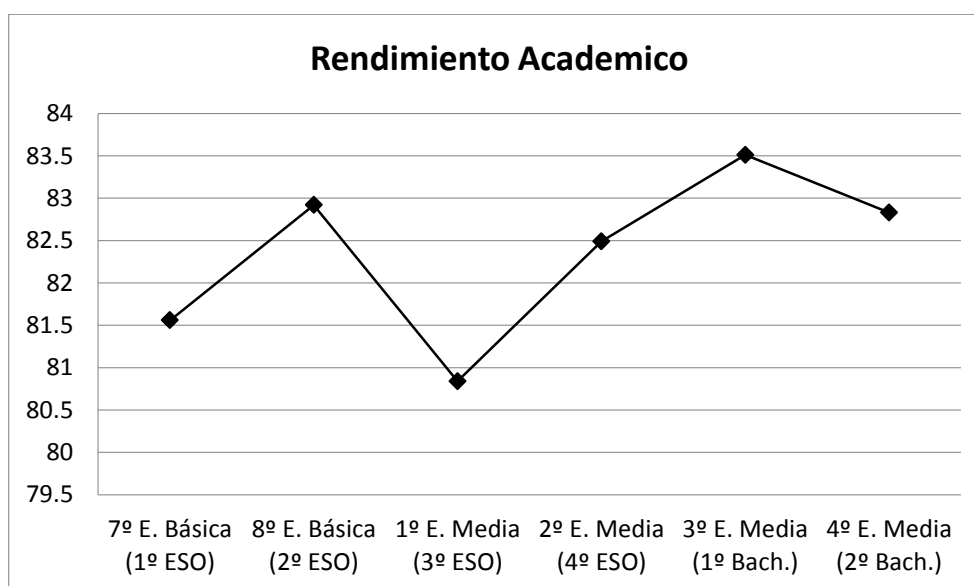


Figura 19. Medias del rendimiento académico según el curso.

Para determinar si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se aplicó el análisis de varianza (ANOVA de un factor), para así aceptar o rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. La prueba de Levene indicó que las varianzas

eran homogéneas, sin embargo los resultados del ANOVA no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los distintos cursos ($p= .153$).

3.6.5. Validez predictiva de la inteligencia emocional, CI y la personalidad sobre el rendimiento académico

Con el objetivo de analizar si las variables de IE de rasgo, pueden ser consideradas buenos predictores del rendimiento académico general, una vez controlada la inteligencia y la personalidad de los participantes, se procedió a la realización de un análisis de regresión múltiple, que presentamos a continuación (ver Tabla 41).

Tabla 41

Resultados del Análisis de Regresión: CI, IE Rasgo y Personalidad Como Predictores del Rendimiento Académico

VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO GENERAL							
	R	R ²	Corregida	Cambio en R ²	Cambio en F	Sig. del cambio en F	
Apertura	.219	.048	.045	.048	14.926	.000	
CI	.268	.072	.066	.024	7.604	.006	
					F	Sig.	
		ANOVA			11.431	.000	
Modelo	B	Beta	T	Sig.	Correlación		
					Orden cero	parcial	semiparcial
(Constante)	82.706		37.690	.000			
Apertura	-.310	-	-3.449	.001	-	-.197	-.193
		.196			.219		
CI	.054	.156	2.757	.006	.186	.159	.155

VARIABLES predictoras: (Constante), Apertura, CI
 Variable dependiente: Rendimiento académico
 gl 1 (1), gl 2 (295).

El análisis, incluyó como variables predictoras las referidas a inteligencia general (CI), IE de rasgo (Bienestar Emocional, Sociabilidad, Emocionalidad, Autocontrol, Facetas Auxiliares y la IE Total), y la personalidad (Conciencia, Extraversión, Inestabilidad Emocional, Apertura y Amabilidad); la variable dependiente fue la nota media total del rendimiento en todas las materias curriculares.

Los resultados del análisis de regresión mediante el método de pasos sucesivos nos informaron del ajuste de dos modelos (ver Tabla 42). El primer modelo estaba constituido por la dimensión de personalidad Apertura, en el segundo modelo se incorporó el CI. Es decir, la Apertura y la inteligencia general se constituyen como los mejores predictores del rendimiento académico general [$F(1,295) = 11.431, p < .001$], explicando en su conjunto un 6% de la varianza de la nota académica (R^2 corregida = .066). En este caso todos los predictores significativos en el modelo presentaron coeficientes de regresión positivos (Apertura B parcial = .310; CI B parcial = .054) y resultaron estadísticamente significativos. El resto de predictores no tuvieron influencia significativa en el rendimiento académico global.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente estudio tiene como objetivo general estudiar la relación entre IE de rasgo y los rasgos de personalidad en una muestra de adolescentes. Dicha muestra está compuesta por alumnos de la República Dominicana y España, por lo que, además de profundizar en la validez predictiva de los constructos antes mencionados y el CI sobre el rendimiento académico en la muestra dominicana, se ha intentado identificar las posibles diferencias entre ambas muestras. Se han analizado también las características psicométricas de las pruebas utilizadas y se ha comprobado si existen resultados diferenciales en función de las variables de sexo, curso y nivel intelectual.

El primer objetivo de estudiar las características psicométricas de los instrumentos de evaluación utilizados en la investigación se cumplió y los resultados del análisis de fiabilidad tanto para la escala de los Cinco Grandes de la personalidad (BFQ-NA) como de la escala de IE de rasgo (TEIQue-AFF) presentan valores de consistencia interna adecuados y la estructura factorial de ambos concuerda con el marco teórico ofrecido por los autores además de estar en línea con otros estudios realizados (Andrei et al., 2014; Del Barrio et al. 2006b; Frederickson, Petrides, y Simmonds, 2012; Mesa, 2011; Mikulic, Crespi, y Cassullo, 2010; Soto, Ferrándiz, Sáinz, Ferrando, Prieto, Bermejo, y Hernández, 2011), sin embargo hemos de precisar que la varianza explicada por los componentes obtenidos (sobre todo en la prueba de IE de rasgo) fue pequeña.

Como segundo objetivo, nos planteamos estudiar el perfil de IE de rasgo en adolescentes. Al observar el análisis descriptivo para la muestra total notamos que el sujeto medio destaca en las facetas adaptabilidad y expresión emocional, lo que da a entender que se considera flexible, está dispuesto a adaptarse a nuevas situaciones y adecuarse a ellas sin que esto represente estrés o malestar y que el sujeto es capaz de comunicar sus sentimientos a los demás de manera efectiva. En relación a los factores de IE de rasgo, el sujeto medio destaca en sociabilidad (que está formado por las facetas manejo emocional, asertividad y competencia social) y en el factor emocionalidad (compuesto por las facetas empatía, percepción emocional, expresión emocional y habilidad para relacionarse).

En cuanto al tercer objetivo y la relación entre la IE de rasgo y la personalidad, nuestros resultados mostraron correlaciones bajas, pero significativas, similar a los resultados de Petrides et al. (2007), donde las correlaciones con las dimensiones de personalidad también fueron de magnitud moderada/baja. La IE de rasgo mostró una mayor relación con las dimensiones de personalidad de Extraversión, Conciencia e Inestabilidad Emocional; mientras que Apertura y Amabilidad no mostraron correlaciones significativas con la IE de rasgo. La Extraversión y Conciencia correlacionaron, de manera negativa, con algunos factores de la IE de rasgo; pero fue Inestabilidad Emocional la dimensión de personalidad que

correlacionó con todos los factores de IE de rasgo (de manera negativa). Estos resultados van en consonancia con la teoría de la IE de rasgo que establece que la Inestabilidad Emocional y la Extraversión son los principales determinantes de la IE de rasgo (Pérez-González et al., 2014; Petrides et al., 2010; Petrides, Furnham, et al., 2007; Petrides, Pérez-González, et al., 2007; Vernon, Villani, Schermer, y Petrides, 2008).

El cuarto objetivo, el análisis de la relación entre IE con la edad de los participantes, ha sido objeto de numerosos trabajos y se han encontrado resultados diversos. Por un lado, algunos estudios realizados con adultos sugieren una relación positiva entre edad e IE (Bar-On, 2005; Mayer et al. 1999b), y han encontrado que los grupos de más edad puntúan significativamente más alto que grupos de menos edad en pruebas de IE (Bar-On y Parker, 2000; Laborde, et al., 2014; Mayer et al., 1999b). Esto sugiere que a medida que uno envejece, se hace más emocionalmente inteligente y se ha propuesto que los componentes del modelo se desarrollan con la edad, y se pueden mejorar a través de programas de formación.

Por otro lado, algunos estudios han encontrado relaciones negativas o no significativas entre la edad y la IE de rasgo, (Chan, 2004; Nikoopour, Farsani, Tajbakhsh, y Sadat, 2012; Rastegar y Memarpour, 2009; Shipley, Jackson, y Segrest, 2010). Chan (2003) comprobó que la edad no influye en las escalas de IE autopercebida en los estudiantes y tampoco encontraron una relación significativa entre edad e IE los estudios de Day y Carroll (2004) y Palmer, Gignac, Manocha, y Stough (2005), aunque estos dos últimos estudios utilizaron el MSCEIT, que es una medida de habilidad.

En nuestro trabajo, al profundizar en la relación entre IE de rasgo y la edad de los participantes encontramos que estos no mostraron relación, siendo los resultados del análisis de correlación tanto de signo positivo (sociabilidad, facetas auxiliares) como de signo negativo (bienestar emocional, emocionalidad, autocontrol y la IE total), pero de magnitudes muy bajas y no estadísticamente significativas.

Nuestros resultados mostraron una relación positiva entre la edad y las dimensiones de personalidad de Apertura y Conciencia, dando a entender que

mientras mayores sean los chicos, su grado de autorregulación, escrupulosidad, tenacidad, originalidad, creatividad y perseverancia aumenta, junto con su capacidad de estar abiertos a la novedad y mostrar interés por la cultura y el saber en general. Estos resultados están en desacuerdo con los de Del Barrio et al. (2006b), y Mesa (2011) cuyos resultados mostraron que a mayor edad disminuyen los niveles de Conciencia y Apertura. Pero coinciden con los resultados de Klimstra, Hale III, Raaijmakers, Branje, y Meeus (2009; también McCrae et al., 2002; Roberts, Walton, y Viechtbauer, 2006), donde establecen un aumento de Apertura con la edad. McCrae y Costa (1997) incluso sugieren una asociación causal entre apertura y a la educación, ya que la apertura se relaciona con la capacidad de captar y desarrollar nuevas ideas, pero también con el disfrute del proceso lo que permite que los niños busquen experiencias educativas más novedosas y logren beneficiarse del proceso educativo en mayor medida. McCrae y Terracciano, 2005 encontraron relación entre edad y Conciencia (también Branje, Van Lieshout, y Gerris, 2007; Robins, Fraley, Roberts, y Trzesniewski, 2001), una dimensión de personalidad que comprende rasgos de orden inferior como el autocontrol, la atención, persistencia, y responsabilidad, rasgos importantes para mantener un nivel razonable de rendimiento en la escuela, de ahí que los niveles más altos de Conciencia estén relacionados con el logro académico. En nuestro estudio, las relaciones entre edad y las dimensiones de Extraversión, Amabilidad e Inestabilidad Emocional no fueron estadísticamente significativas.

Parte del quinto objetivo era estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en IE según el sexo de todos los participantes. Algunos estudios han demostrado que los hombres, puntúan más alto en rasgos relacionados con las emociones intrapersonales (Siegling, Saklofske, Vesely, y Nordstokke, 2012), pero la mayoría de los trabajos indican una elevada IE general en las mujeres (Bar-On y Parker, 2000; Del Barrio et al. 2006b; Ferrándiz, Ferrando, Bermejo, y Prieto, 2006; Mayer et al, 1999b; Van Rooy, Alonso, y Viswesvaran, 2005). También se han publicado estudios que apuntan a diferencias con un tamaño del efecto muy pequeño (Bernal y Ferrándiz, 2011; Ferrando, 2006; Petrides y Furham, 2000).

En nuestro caso, el análisis en la IE de rasgo según el sexo mostró que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor de sociabilidad a favor de los chicos. Esto indica que los jóvenes se perciben a sí mismos como asertivos (directos, dispuestos a defender sus derechos), con capacidad de manejar sus emociones e influir en los sentimientos de otros y con competencia social (buenas habilidades sociales). Para el resto de factores no se encontraron diferencias de sexo significativas, lo que concuerda con estudios como el de Saklofske, Austin, Galloway, y Davidson (2007), que no encontraron ningún efecto significativo de sexo sobre la IE total (también Chan, 2003; Mavroveli, Petrides, Rieffe, y Bakker, 2007; Petrides y Furnham, 2000). Además, Fernández-Berrocal et al. (2004) no encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en las tres subescalas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS). Por último, Whitman, Van Rooy, Viswesvaran, y Kraus, E. (2009) no encontraron diferencias de sexo en la escala global, así como en todas las subescalas de la Escala de IE Wong y Law (WLEIS), excepto para el uso de la escala Emoción, donde las mujeres puntuaron más alto que los hombres.

En cuanto a las diferencias estadísticamente significativas en personalidad en función del sexo para el total de la muestra, el análisis realizado mostró que las chicas se perciben a su mismas con un mayor nivel de Extraversión, lo que quiere decir que las chicas se consideran más dinámicas, más dadas a las actividades grupales, alegres, sinceras, asertivas, generosas, optimistas y más entusiastas que los chicos. En Amabilidad e Inestabilidad emocional son los chicos quienes obtienen mayores puntuaciones. Esto nos indica que los chicos consideran que tienen mayor tendencia a ser compasivos y cooperativos, pero también son más propensos a experimentar emociones negativas como ansiedad, ira, depresión y vulnerabilidad que las chicas. Estos resultados siguen la línea de resultados presentados previamente por Soto (2010), donde los chicos puntúan más alto que las chicas en las dimensiones de amabilidad e inestabilidad emocional. También Del Barrio et al. (2006b) y Soto et al. (2011), encontraron que los chicos se caracterizan por mayores rasgos de Amabilidad. El que las chicas se caractericen por mayores rasgos en Extraversión en nuestro estudio coincide con los resultados de Heaven (1996) y

McCrae et al. (2002), aunque McCrae también identificó niveles más altos de Amabilidad y niveles bajos de estabilidad emocional en las niñas, contrario a nuestros resultados. En un estudio longitudinal, que buscaba examinar el desarrollo del Big Five a través de la adolescencia y la edad adulta media, Branje et al. (2007) encontraron una disminución en Extraversión para los niños y un aumento de esta dimensión en las niñas. En lo que respecta a la Amabilidad encontraron estabilidad para los niños.

El quinto objetivo también implicaba estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en IE según el curso de los participantes (ver página 179 para equivalentes de cursos según el país). En el análisis de la existencia de diferencias en IE según el curso encontramos que en el factor Sociabilidad las diferencias se dan entre los grupos de 8° E. Básica y 1° E. Media, a favor de los alumnos de 1° E. Media, y entre 7° E. Básica, 8° E. Básica y 4° E. Media, ambos a favor de 4° E. Media. Esto nos da a entender que la capacidad que los jóvenes de estos cursos sienten para socializar, gestionar sus emociones, defender sus puntos de vista y comunicarse con los demás aumenta a medida que se hacen mayores, resultados que replican lo hallado en Mesa (2011). También encontramos diferencias significativas en Autocontrol entre los alumnos de 1° E. Media y 8° E. Básica, a favor de 1° E. Media y entre 8° E. Básica y 4° E. Media, a favor de los alumnos de 4° E. Media. De nuevo, siendo los alumnos de los cursos más altos lo que se perciben con mayor habilidad de regular sus emociones y la presión externa, de manejar el estrés y controlar sus impulsos. Aunque no se encontró una relación clara entre la edad y la IE de rasgo, estos resultados podrían servir para determinar que hay un aumento de estos factores en particular con la edad y que esto va de acuerdo a lo que la literatura establece en relación a la IE en adultos; conforme la persona va madurando, desarrollando y conociendo sus habilidades emocionales en distintas circunstancias, va aumentando su autopercepción emocional (Ferrando, 2006). Serna (2007) encontró diferencias significativas en Autocontrol y Sociabilidad pero, contrario a nuestro estudio, las diferencias se inclinaban hacia los alumnos de cursos menores o más jóvenes. También Belmonte, Bermejo, y Hernández (2010) encontraron en su estudio puntuaciones totalmente opuestas a los

resultados de nuestro estudio, pues en Autocontrol y Sociabilidad el alumnado mostró una tendencia decreciente según aumentaba de curso. Díaz, Ubiera, y Pérez (2009) encontraron, también contrario a nuestros resultados, que los estudiantes dominicanos de 1° E. Media eran apáticos, con un mal manejo de sus relaciones intra e interpersonales, con poca capacidad de conocer los sentimientos de los demás y bajo autocontrol.

En relación al objetivo de estudiar las diferencias estadísticamente significativas en personalidad en función del curso (ver página 179 para equivalentes de cursos según el país), debemos señalar que los resultados corroboraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos en Inestabilidad Emocional, entre los grupos de 8° E. Básica y 1° E. Media, y entre los grupos de 8° E. Básica y 3° E. Media, ambos a favor de los de 8° E. Media, siendo estos chicos (los más jóvenes) los que presentan más tendencia al malestar, al neuroticismo, a los cambios de humor y la tendencia a la tristeza, ansiedad y la irritabilidad. En el estudio de Mesa (2011) fueron los alumnos de más edad (1° y 2° E. Media) los que presentaron diferencias significativas en Inestabilidad. También, en nuestro estudio, en la dimensión Extraversión son los más jóvenes (entre 7° E. Básica y 3° E. Media, a favor de 7° E. Básica) los que sienten mayor necesidad de estar en compañía de otros, son más abiertos, atrevidos en situaciones sociales y experimentan más emociones positivas tales como alegría, satisfacción, excitación, etc. Sin embargo, fue entre los alumnos de más edad (entre 2° y 3° de ESO) donde se encontró una diferencia, marginalmente significativa, en Amabilidad. Siendo estos los que se consideran personas altruistas, considerados, confiados, solidarios, con un buen grado de sensibilidad hacia los demás, y de actitud conciliadora.

Para completar el quinto objetivo, estudiamos la existencia de diferencias estadísticamente significativas en IE y personalidad según la nacionalidad. Según los resultados de este estudio, los alumnos de la República Dominicana tienen un mayor nivel de IE autopercibida que los alumnos de España. Eso se hizo patente a nivel de factores de IE de rasgo, pues las diferencias en Bienestar Emocional, Sociabilidad, Emocionalidad y Autocontrol mostraron ser a favor de los alumnos de

la República Dominicana. Ante esto podríamos concluir que los individuos con un mayor grado de colectivismo tienen mejores habilidades para comprender y expresar sus emociones y de transmitir mejor la importancia de una situación a través de ellas. Matsumoto observó diferencias significativas en los juicios de emoción y expresiones emocionales entre los estudiantes universitarios de etnias americanas, hispanas, asiáticas y africanas, a favor de los sujetos provenientes de culturas colectivistas (Matsumoto, 1993). Otro estudio interesante es el de Van Rooy, Alonso, y Viswevaran (2005) quienes exploraron las diferencias étnicas en la IE autopercebida con el inventario de Schutte (Schutte et al., 1998) en tres grupos étnicos, blancos, negros e hispanos, y hallaron que las chicas hispanas obtuvieron las puntuaciones más altas en IE y que las chicas de raza blanca puntuaron más bajo que los demás grupos estudiados.

El estudio realizado por Pegalajar-Palomino y Colmenero-Ruiz (2014), investigó las posibles diferencias entre alumnos españoles y alumnos inmigrantes pertenecientes al programa de integración *Aulas Interculturales Abiertas*. Sus resultados mostraron que los estudiantes españoles mostraron una mayor habilidad para la comprensión, control y comunicación de sus propias emociones, mientras que los alumnos inmigrantes obtuvieron puntuaciones más bajas en la escala intrapersonal y de gestión del estrés. Este es un estudio distinto al nuestro no solo por sus resultados, sino porque se realizó en un contexto de integración multicultural, donde los alumnos “nativos” llevan, en cierto sentido, ventaja. Es de esperar que los españoles obtuvieran puntuaciones más elevadas pues la población inmigrante se enfrenta a circunstancias, adicionales a las dificultades propias de la adolescencia, que afectan la autopercepción emocional, como es el estar lejos de familiares, aprender un nuevo idioma o adaptarse a nuevas costumbres.

En las dimensiones de personalidad son los alumnos españoles quienes se perciben con mayores niveles de Conciencia, sienten que pueden controlar, regular y dirigir sus impulsos y sienten una preferencia por las actividades planificadas en lugar de la conducta espontánea. También es mayor el nivel de Inestabilidad Emocional en los alumnos de nacionalidad española. Las personas con altos niveles

de Inestabilidad tienden a ser pesimistas y siempre ver los aspectos negativos de las situaciones, tienen la perspectiva de que el vaso está "medio vacío", y no "medio lleno" en la vida. Al mismo tiempo, son propensos al Neuroticismo y tienden a reaccionar de forma exagerada a los tipos de molestias diarias que la mayoría de la gente toma con calma (Wood, Green, y Boyd, 2013).

La cultura española (con tendencia individualista), parece tener bajos indicadores de ajuste emocional, lo cual coincide con los resultados de otras investigaciones que señalan que en este tipo de culturas se intensifica la expresión y vivencia de emociones negativas (Fernández et al., 2000). Mientras mayor sea el grado de colectivismo, los individuos serán más capaces de canalizar sus emociones de forma provechosa, lo que beneficia no sólo al individuo, sino también al grupo colectivo (Gunkel et al., 2014). En las culturas colectivistas las redes naturales de apoyo social sirven como un amortiguador del malestar emocional permitiendo que las situaciones estresantes y problemáticas para las personas sean menos perjudiciales, y puede que en las culturas individualistas este amortiguador del malestar emocional no esté tan rápidamente disponible, lo que podría explicar el que los españoles puntúen más alto en Inestabilidad Emocional.

Los alumnos dominicanos destacan sobre los españoles únicamente en Amabilidad: tienden a ser de trato fácil, más sencillos y complacientes. Estas diferencias en Amabilidad quizás puedan ser explicadas por las diferencias en individualismo y colectivismo; puede que en una cultura donde la gente quiere ser distinguida como individual, los rasgos relacionados a la amabilidad no sean tan importantes o incluso, que no sean vistos como necesarios. Triandis, Marín, Lisansky, y Betancourt (1984) encontraron resultados similares al describir su "guión simpatía", que sugiere que hay una presión normativa en la cultura latinoamericana para ser amable, evitar el conflicto y la crítica, y para que los miembros de la sociedad se comporten de manera positiva hacia los demás. Allik y McCrae, (2004) encontraron resultados similares al destacar el claro contraste entre culturas Europeas y norteamericanas (individualistas) con las culturas asiáticas y

africanas (colectivistas) al ver que los primeros tenían menor puntuación en Amabilidad.

Estos resultados nos llevan a pensar que, por una parte, es posible que en las culturas colectivistas las personas se esfuercen por ser parte de una entidad mayor que ellos mismos, lo que incluiría una preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades, aun por encima de las propias. Por otra parte, entendemos que los individualistas sienten una mayor necesidad por el control, la libertad de elección, para ser vistos y escuchados como individuos y que tienden a estar más motivados con la consecución del éxito personal (Triandis y Suh, 2002), lo que nos lleva a pensar que las normas culturales tienen la capacidad de imponer restricciones, o dar libertad sobre cómo se expresan y perciben las emociones.

Aun después de establecer las diferencias entre ambas muestras, consideramos importante señalar que algunos psicólogos advierten de no poner demasiado énfasis en las diferencias culturales. Por ejemplo, Sedikides y sus colegas han argumentado que una de las metas de las personas, independientemente de su contexto cultural, es mejorar su autoestima (Gaertner, Sedikides, y Chang, 2008; Sedikides, Gaertner, y Toguchi, 2003). Es decir, incluso en las culturas colectivistas, el proceso de acoplarse a su cultura está motivado por una preocupación individualista, el deseo de sentirse apreciado, tener una alta autoestima. Por otra parte, el desarrollo de una identidad individual que es distinta de la de otros en la cultura es una meta muy valorada y activamente perseguida por personas en todas las culturas (Becker et al., 2012). En consecuencia, al menos en cierto grado, tener cierta orientación individualista es universal. Por otra parte, mientras que los miembros de diferentes culturas muestran cierto grado de compromiso ante una filosofía individualista, la autonomía -un sentido de control personal sobre la propia vida- predice el bienestar en todas las culturas (Chirkov, Ryan, Kim, y Kaplan, 2003).

Resultados para la muestra de la República Dominicana

Además de hacer un estudio comparativo entre españoles y dominicanos, tuvimos la oportunidad de analizar con mayor profundidad los resultados para la muestra de República Dominicana de manera individual y así cumplir con el sexto objetivo de este estudio empírico. En el estudio de Mesa (2011) se estudió el perfil de IE de rasgo y de personalidad de la muestra española y en el presente estudio el objetivo era, además de estudiar el perfil de IE de rasgo y personalidad de una muestra de alumnos adolescentes dominicanos, estudiar la posible relación entre la IE de rasgo con el rendimiento académico, la inteligencia general y la personalidad en la República Dominicana.

Se analizaron las características psicométricas de los instrumentos de evaluación solo con la muestra de República Dominicana, para comprobar que la consistencia interna se mantenía ante una población con una cultura específica. Los resultados del análisis de fiabilidad tanto para la escala de los Cinco Grandes de la personalidad (BFQ-NA, $\alpha = .802$) como de la escala de IE de rasgo (TEIQue-AFF, $\alpha = .896$) presentan valores de consistencia interna adecuados.

Como se analizó en la parte teórica de este trabajo, la IE de rasgo y el rendimiento académico han sido objeto de estudio en numerosas ocasiones, siendo contradictorios los resultados encontrados. Sobre la base de la definición de IE de rasgo, no se debe esperar que la IE rasgo correlacione fuertemente con la capacidad cognitiva, la inteligencia verbal, o el rendimiento académico. Sin embargo, existen estudios que establecen la relación y la validez predictiva de esta sobre el rendimiento académico (Ferrándiz et al., 2009; Ferrando et al., 2011; Mohd Mohzan, Hassan, y Abd Halil, 2013; Pérez-González, Cejudo-Prado, y Duran-Arias, 2014). En nuestro caso, el análisis de correlación realizado entre el rendimiento académico (por materias y el rendimiento general) y la IE de rasgo arrojó resultados peculiares, pues sugieren que existe una relación significativa pero contraria a la esperada. Las correlaciones fueron de magnitud baja y de signo negativo (en los casos que fue significativa la relación), dando a entender que mientras las calificaciones en Ciencias Naturales, Historia y Geografía, Disciplina y el Rendimiento General

aumentan, disminuyen los niveles de Bienestar Emocional, Sociabilidad, Emocionalidad y la IE total en los alumnos. Estos factores representan el bienestar general, la capacidad para socializar, gestionar y comunicarse con los demás, la habilidad de percibir y expresar emociones y cómo las usan para desarrollar y mantener relaciones con los demás, por lo que podríamos asumir que cuando los alumnos son callados, retraídos y no socializan con sus compañeros ponen más empeño a sus estudios, quizás concentrando su atención y fuerzas a sobresalir académicamente por encima de una vida social activa.

El hecho de que las notas en Disciplina aumenten refuerza esta idea, pues para los maestros el alumno tranquilo, callado, que básicamente no se mueve en el aula es el que tendrá una nota sobresaliente en disciplina. Mientras que el alumno curioso, preguntón, movido y que interactúa mucho con los demás compañeros es percibido como un alumno con “mala disciplina”. En todo caso, aunque estos resultados no siguen exactamente la línea de lo hallado en otras investigaciones al estudiar la relación de la IE de rasgo y el rendimiento académico, otros estudios tampoco han encontrado relaciones positivas entre la IE y el rendimiento, como es el caso de Belmonte, Bermejo, y Hernández (2010) donde la IE rasgo global y la dimensión autocontrol emocional arrojaron relaciones significativas y negativas con el rendimiento académico, mientras que el resto de dimensiones no ofrecieron relaciones estadísticamente significativas. De igual manera otros estudios no presentan una relación clara entre los constructos o establecen una relación indirecta (Gil-Olarte, Mestre, y Núñez, 2005; Jenaabadi, 2014; Mitrofan y Cioricaru, 2014; Newsome, Day y Catano, 2000; Parker et al., 2004; Pérez y Castejón, 2007) así que nuestros resultados no resultan tan fuera de lo común.

En cuanto a las correlaciones entre las dimensiones de personalidad y el rendimiento académico hallamos que Apertura es la única dimensión que correlaciona con todas las materias y el rendimiento académico general. Ahora bien, las correlaciones son de signo negativo, lo que nos da a entender que a mayor calificación, menor es el grado de Apertura a las nuevas experiencias y que disminuye su gusto por la variedad, la curiosidad intelectual e independencia de

juicio. Esto es opuesto a lo que dice la literatura, pues la apertura está ampliamente relacionada con el interés académico, por lo que la relación debería ser positiva, en vez de negativa. Estos aspectos los recoge Chamorro-Premuzic y Furnham (2008), donde el rendimiento académico correlacionó con la Apertura y Conciencia, o en Ackerman y Heggestad (1997), quienes realizaron un meta-análisis que incluyó tres estudios en los cuales se informaba una correlación positiva entre Apertura y *g* (también Ackerman y Goff, 1994; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005; Farsides y Woodfield, 2003; Goff y Ackerman, 1992). Es posible que la relación sea negativa porque el estilo de pensamiento divergente e imaginativo y la curiosidad asociada con la Apertura no son beneficiosos para los estudiantes que se encuentran en un ambiente escolar restrictivo y muy estructurado. García (2012) también obtuvo una relación negativa entre Apertura y el rendimiento, relación que se presentaba cuando a los alumnos se les exigía someterse a reglas y a fechas tope de entregas, especialmente cuando se encuentran cursando Educación Primaria, por lo que concluimos que el estrés, el control y el sometimiento excesivo a las reglas causan más daño que beneficios en el desarrollo académico de los adolescentes. Por último, vemos que en el trabajo de Melo, Martínez, y Barrios (2001), realizado con 116 alumnos de 6° E. Básica en la República Dominicana, no se encontró relación entre los rasgos de personalidad y el rendimiento académico

El CI, mostró correlaciones significativas con el rendimiento general y cada una de las materias cursadas por los jóvenes dominicanos. Esta relación era de esperar, pues ha sido ampliamente comprobada a lo largo de los años. Por ejemplo, Lozano et al. (2014) presentaron resultados en los que la inteligencia se relaciona positivamente con el rendimiento académico, de forma que un bajo cociente intelectual por sí solo puede explicar el bajo rendimiento académico sin recurrir a otros constructos más que la habilidad cognitiva. Ferrándiz, Hernández, López, Soto, y Bermejo (2009) comprobaron que la inteligencia general se muestra como buen predictor del logro escolar; Deary, Strand, Smith, y Fernández (2007) llevaron a cabo un estudio longitudinal de 5 años en el que la inteligencia general contribuyó al éxito en 25 materias académicas y Jensen (1998, citado en Rohde y Thompson, 2007) encontró que el rendimiento académico en estudiantes de Educación

Secundaria correlaciona con el CI, por lo que podemos confirmar que la inteligencia general tiene mucho que ver con el rendimiento escolar (también Frey y Detterman, 2004; Rosander et al., 2011; Spinath et al., 2010; Steinmayr y Spinath, 2009).

En nuestro estudio solo la Disciplina (el correcto comportamiento y asistencia de los alumnos evaluado por el maestro) mostró una relación negativa con la inteligencia, dando a entender que mientras mayor sea el CI, peor será el comportamiento en el aula, según la percibe el maestro. Es posible que estos alumnos con un alto CI presenten conductas como un afán de protagonismo (al notar que quizás “saben más” que sus compañeros), no aceptar la autoridad ni las normas que establece el maestro, tener una baja resistencia a la frustración, ser impacientes y exigentes con sus compañeros (o con ellos mismos) o tener lo que parece ser una energía vital excesiva, aspectos que un maestro podría fácilmente interpretar como una mala conducta o indisciplina. Morris (1979, citado en Lozano et al., 2014), sugirió la posibilidad de que los maestros evalúan a adolescentes introvertidos más favorablemente que a los adolescentes extravertidos, lo que se vería plasmado en las calificaciones. O es posible que ante altos niveles de inteligencia, otros rasgos, como la impulsividad, puedan explicar por qué las personas que podrían ser exitosas académicamente obtienen bajos resultados o no rinden como deberían en un ambiente académico.

El CI también mostró una relación negativa con la personalidad, específicamente con Conciencia y Apertura, y positiva con la Inestabilidad Emocional. La asociación negativa puede sugerir que los individuos con alto CI pueden ser menos propensos a interesarse y participar en nuevas actividades o en experiencias desconocidas, aun si estas actividades podrían resultar en un aumento de *g*. Esta relación negativa con la conciencia y apertura es opuesta a la mayoría de estudios que encuentran una relación positiva entre estos constructos y establecen que los rasgos de personalidad están relacionados con la inteligencia, en especial con sus aspectos cristalizados (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005; Furnham et al., 2009; Furnham, Eysenck, y Saklofske, 2008). Y el que el CI aumente a medida que sube el nivel de inestabilidad emocional sugiere que estos individuos son más propensos a sufrir ansiedad, vulnerabilidad, a ser inseguros o cohibirse a sí mismos

de experimentar distintas situaciones y de relacionarse con los demás o incluso depresión. Este resultado es interesante, pues se ha dado por hecho que la ansiedad o la depresión tienen la capacidad de afectar negativamente a los resultados de las pruebas de inteligencia (máximo rendimiento) al distraer la atención del individuo de la tarea en cuestión (Matthews, Deary, y Whiteman, 2009). Pero, ya sea de manera positiva o negativa, nuestros resultados están de acuerdo con la literatura, pues la inteligencia a menudo correlaciona con la Apertura, y la Inestabilidad Emocional (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2006).

En cuanto a la relación entre personalidad y la inteligencia, Eysenck (1994, citado en Matthews et al., 2009) instó a los investigadores a dar seguimiento a algunas de las posibilidades más interesantes en la interacción entre estos dos constructos, como el que las variables de personalidad puedan afectar de distintas formas a los indicadores de desempeño en las pruebas cognitivas (o que den resultados no esperados); que la personalidad pueda afectar al rendimiento cognitivo y el logro de manera diferente en diferentes etapas de la infancia; que la introversión-extraversión pueda afectar el estilo cognitivo; o que el Neuroticismo/Inestabilidad Emocional pueda tener un efecto distinto al esperado cuando se realizan pruebas cognitivas bajo estrés.

Entre el CI y la IE de rasgo no hubo relación significativa, algo que ya había apuntado Petrides, Furnham, y Martin (2004) al establecer que la IE de rasgo cuando es evaluada a través de instrumentos de autoinforme es ortogonal a la habilidad cognitiva, por lo que no se deberían esperar fuertes asociaciones entre estos constructos (Andrei et al., 2014; Derksen, Kramer, y Katzko, 2002; Newsome, Day, y Catano, 2000; Saklofske et al., 2003; Schutte et al., 1998; Serna, 2007). Por último, resultó negativa la relación entre el CI y la edad de los alumnos, por lo que entendemos que a mayor edad, menor es el CI de los alumnos de la República Dominicana.

El séptimo objetivo de esta investigación era estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en IE, personalidad, rendimiento académico y el CI de los participantes de la República Dominicana. Para cumplir

este objetivo a cabalidad, analizamos las diferencias según edad, curso y sexo de los participantes.

La relación negativa antes vista entre CI y edad se manifestó también al hacer una comparación de medias entre los cursos académicos. Los resultados señalaron diferencias entre 1° y 2° E. Media, a favor de los alumnos de 2°; entre 3° E. Media y 7° E. Básica, a favor de los alumnos de 7° E. Básica y entre 3° E. Media y 8° E. Básica, a favor de los de 8°. Es decir, que los grupos más jóvenes (los cursos inferiores) resultaron tener, como media, un CI mayor que los alumnos de más edad. Estos resultados son distintos a lo que establece la literatura, donde vemos que la media de las puntuaciones de CI tiende a cambiar de forma sistemática durante toda la vida. Entre el final de la adolescencia (17-19 años) y la primera etapa de la madurez (20-25 años), el nivel de inteligencia alcanza un alto grado de estabilidad y luego caen con regularidad, tal vez hasta un 25% a 30% en los próximos 50 años (Wechsler, 1981). Según Cattell (1987), el descenso se produce principalmente en la inteligencia fluida, mientras que la inteligencia cristalizada tiende a seguir aumentando, o al menos no disminuir, sobre la mayor parte de la vida.

Estos resultados quizás podrían relacionarse con la calidad del entrenamiento y la educación de la República Dominicana. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación comprobó por medio del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), implementado en 2006 en estudiantes de primaria, que el desempeño estudiantil en América Latina era bajo, y entre los resultados más bajos se encontraban los de República Dominicana. En promedio, los estudiantes no alcanzaron expectativas mínimas en Matemáticas, Lectura y Ciencias y muy pocos presentaron un desempeño excelente en dichas áreas, lo que quizás podría traducirse en una dificultad en los alumnos a la hora de realizar la prueba que mediría su CI. Aunque se ha comprobado que en la resolución de problemas cotidianos o prácticos los alumnos se desenvuelven bien, es quizá en la resolución de problemas abstractos cuando manifiestan mayores carencias.

En cuanto a las diferencias entre cursos y la IE de rasgo, las diferencias fueron significativas solo en el factor Bienestar Emocional, y esta fue a favor de los

alumnos de cursos más bajos (a favor de 7° y 8° E. Básica frente a 3° E. Media), por lo que entendemos que estos alumnos consideran que sus propios niveles de optimismo, felicidad y autoestima son mayores que el de los alumnos de más edad. Podríamos apoyar estos resultados con el estudio de Díaz et al. (2009), quienes encontraron que los estudiantes dominicanos de más edad tenían un peor manejo de sus relaciones intra e interpersonales que los alumnos más jóvenes, además de poca capacidad para reconocer los sentimientos de los demás y bajo autocontrol. Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez (2000) notaron en su estudio cómo a medida que los niños crecen, su nivel de autoestima tiende a disminuir y Pegalajar-Palomino y Colmenero-Ruiz (2014) realizaron un análisis de varianza que mostró diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes por nivel educativo, siendo los estudiantes más jóvenes los que presentaron valoraciones más positivas relacionadas con la escala de manejo del estrés y la intrapersonal del Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes (EQ-i: YV; Bar-On y Parker, 2000).

Ferrando (2006) también llegó a una conclusión similar, pues sus resultados señalaron un efecto significativo de la edad en todas las dimensiones del EQ-i: YV, en todos los casos a favor de los niños de menor edad, quienes se autopercieron como emocionalmente más inteligentes. Ante estos resultados, Ferrando propone que un mayor nivel de IE autopercebida entre los alumnos de menor edad se puede explicar pensando que el desarrollo de la IE autopercebida a lo largo de la vida sigue una distribución en forma de U. Con menos edad no existe una necesidad de conocer o de utilizar ciertas habilidades o destrezas emocionales, pues pertenecen a un contexto familiar que todavía les protege y regula. Sin embargo, a medida que se hacen mayores y se separan un poco más del núcleo familiar, se ven en la necesidad de enfrentarse a situaciones que les producen "sentimientos de confusión, bajos niveles de autoconfianza y cambios de estado de ánimo extremos, que pueden incidir en niveles bajos de autopercepción emocional" (pp. 273-274).

Los adolescente se enfrentan a importantes cambios relacionados con su desarrollo físico, cognitivo, social, psicosexual y emocional, cambios que influyen en la manera que se perciben a sí mismos y en cómo se relacionan con el medio

ambiente o que podrían llevar a una crisis de identidad en la adolescencia (Pegalajar-Palomino y Colmenero-Ruiz, 2014). Sin embargo, conforme van madurando, desarrollando y conociendo sus propias habilidades emocionales, aprenden a regular e integrar emociones más complejas en sus cogniciones sobre el mundo que le rodea, utilizan estas herramientas según las distintas circunstancias en las que se encuentren y va aumentando su autopercepción emocional.

En personalidad, las diferencias se mostraron significativas en la dimensión Conciencia a favor de los de mayor edad (entre 8º E. Básica y 4º E. Media, a favor de 4º E. Media), un resultado distintos a otros estudios, donde las diferencias se inclinan a favor de los alumnos más jóvenes, como los resultado de Del Barrio et al. (2006b), quienes indican que hasta la adolescencia se observa una disminución de las características de Conciencia que continuará hasta la edad adulta, o de Mesa (2011) y Soto (2010) donde los alumnos de 1º de ESO se consideraban más obedientes, exigentes, escrupulosos, ordenados, competentes, tenaces y perseverantes que los demás. En Rendimiento académico no se encontraron diferencias de medias significativas entre los distintos cursos.

La muestra dominicana se dividió en dos grupos atendiendo a la variable sexo con el propósito de saber cuál de ellos rendía mejor en cada asignatura, cuál puntuaba más en IE de rasgo, personalidad y CI, además de conocer cómo se relaciona el rendimiento con el sexo. A nivel de factores de IE rasgo no se encontraron diferencias significativas, pero en las facetas de IE rasgo las chicas dominicanas mostraron un mayor nivel de empatía (Petrides y Furnham, 2000), mientras que los chicos consideran que tienen un mayor manejo emocional, felicidad y conciencia social. En el estudio realizado por Jiménez, Gonzales, y Peña (2001) se encontró que los hombres dominicanos tienden a ser más impulsivos y más felices, pero que las mujeres son más adaptables, más flexibles y menos impulsivas.

Gunkel, Mazas, y Engle (2014) hallaron resultados parecidos a los nuestros pues en su estudio las mujeres no mostraron una total ventaja en el ámbito emocional sobre los hombres, obteniendo puntuaciones más bajas en la

autoevaluación y regulación de las emociones, pero mayor puntuación en la evaluación y el uso de las emociones de los demás. En Belmonte, Bermejo, y Hernández (2010) los factores bienestar emocional, emocionalidad y sociabilidad y la IE rasgo total también resultaron a favor de los chicos y en Gökçen, Furnham, Mavroveli, y Petrides (2014) los chicos mostraron mayor capacidad para controlar y manejar sus emociones por su puntuación en el factor Autocontrol. Es necesario hacer notar que, en general, las chicas presentan mayores niveles de IE que los chicos (Belmonte, 2013; Day y Carroll, 2004; Ferrándiz et al., 2006; Petrides, Furnham, y Martin, 2004; Van Rooy et al., 2005).

En cuanto a personalidad, solo en la dimensión Inestabilidad Emocional se encontraron diferencias significativas, y estas fueron a favor de los chicos (Mesa, 2011; Soto, 2010; Soto et al., 2011). Badia y Abreu (2002) con una muestra de estudiantes dominicanos observaron que los chicos mostraban menos habilidades para reconocer y definir los problemas, lo que hacía difícil ajustar sus emociones, pensamientos y comportamientos a las situaciones y condiciones cambiantes. Contrario a los chicos dominicanos, las chicas raras veces se encuentran ansiosas o agitadas, pueden sobrellevar eventos adversos y situaciones estresantes, en pocas ocasiones se vuelven impacientes, exageran las cosas o pierden el control. Las demás dimensiones no presentaron diferencias significativas según sexo (Branje et al., 2007).

No se encontró relación significativa entre el CI y el sexo, al igual que Deary, Strand, Smith, y Fernández (2007), pero contrario a los resultados de Orozco (2011) quien, en un grupo de 18 niños y niñas de República Dominicana con TDAH, encontró que las niñas presentaron índices de CI superior. Flynn y Rossi-Casé (2011) también analizaron la inteligencia en chicos y chicas de cinco naciones, pero estos encontraron que los resultados fueron iguales para ambos sexos en el CI medido con el Test de Raven. Golsteyn y Schils (2014) vieron que, en lo que se refiere a diferencias de sexo, las niñas (en muestra de alumnos de escuela primaria) sacan más ventaja a su cociente intelectual para las pruebas de Matemáticas y Lenguaje y puntúan ligera, pero significativamente, más alto en el test de

inteligencia no verbal. Aun así, en general, las diferencias de sexo que se observan son pequeñas o inexistentes (Hyde, 2005).

Al analizar los resultados de la prueba t de student para el rendimiento se observó que las chicas dominicanas sobresalen en casi todas las materias, incluyendo el rendimiento general, mientras que solo hay diferencias significativas en Educación física a favor de los chicos, resultados similares a los resultados de Nácher (1996), Furnham, Chamorro-Premuzic, y McDougall (2003) y Deary et al. (2007) donde son las chicas las que obtienen un rendimiento superior en la mayoría de las asignaturas. Algunos estudios sugieren que las calificaciones en los niños es menor debido a que estos son más inquietos que las niñas, que presentan un comportamiento aparentemente inadecuado, menor control y auto-disciplina, actitudes anti-escolares y un interés en los paradigmas tradicionalmente masculinos que afecta negativamente a la motivación y el logro educativo de ellos en la escuela, lo que afecta no solo a su rendimiento, sino la percepción que tienen los maestros sobre ellos. Percepción que luego se ve plasmada en calificaciones más bajas.

Algunos estudios han encontrado que a pesar de que los niños obtienen una puntuación más alta en matemáticas o ciencias, las calificaciones de los maestros es menor que en las chicas (Cornwell, Mustard, y van Parys, 2013; Fortin, Oreopoulos, y Phipps, 2013; Golsteyn y Schils, 2014). Por otra parte, las niñas son más diligentes, estudiosas y muestran una mayor madurez ante los maestros, lo que se traduce en mejores calificaciones ante los ojos de los maestros. De todas formas, estas parecen tener estrategias de aprendizaje más eficaces a una edad más temprana (con énfasis en la colaboración, hablar y compartir), mientras que los niños son menos propensos a utilizar el comportamiento cooperativo y la discusión para mejorar el aprendizaje (Duckworth y Seligman, 2006). Esta cualidad se vio reflejada también en el trabajo de Barca et al. (2011), quienes analizaron las influencias del autoconcepto y los enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la República Dominicana. Sus resultados mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas, destacándose las chicas por la obtención de puntuaciones más altas en autoconcepto académico, autoconcepto social general y en los enfoques de aprendizaje, lo que al

final se tradujo en un mejor nivel de rendimiento académico. Las chicas de la muestra, en comparación con los chicos, tenían mejor concepto de sí mismas como personas en general y como estudiantes, en particular, y buscaban el éxito académico de forma más activa que los chicos.

El octavo y último objetivo propuesto con la muestra dominicana fue establecer la validez predictiva que pueden ejercer los constructos analizados en este estudio sobre el rendimiento académico. La IE rasgo puede ser relevante para la predicción del rendimiento debido a las capacidades relacionadas con las emociones fundamentales para hacer frente al estrés y las exigencias del entorno educativo (Sánchez-Ruiz, Mavroveli, y Poullis, 2013) y esto ha sido comprobado en varios estudios (Heaven y Ciarrochi, 2012; Mikolajczak et al., 2007a; Rosander et al., 2011). Incluso, en un estudio realizado con estudiantes de Psicología Laboral en la República Dominicana, se halló una relación significativa entre las variables relativas a la IE y el RA, aun cuando se controló el efecto de la inteligencia psicométrica (Díaz, Segura, y Sosa, 2011). Sin embargo, en nuestro estudio la dimensión de personalidad Apertura y el CI se muestran como únicos predictores del RA global.

La relación entre el CI y el rendimiento académico es de esperar pues se ha venido confirmando y demostrando desde hace tiempo en los estudios realizados (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005, 2006). Por ejemplo, en un estudio realizado con una muestra de más de 70.000 niños en edad escolar, Deary et al. (2007) encontraron que la inteligencia se relacionó significativamente con el desempeño escolar en 25 materias diferentes y en Belmonte (2013) la variable de rendimiento académico, mostró una relación significativa y positiva con el nivel de inteligencia, obteniendo los alumnos de mayor inteligencia mejores resultados académicos. Aunque, a diferencia de nuestros resultados, además de la inteligencia, los factores de IE rasgo e IE habilidad (manejo de emociones) también resultaron predictores del rendimiento académico global. Resultados similares fueron hallados por Ferrándiz et al. (2009), quienes quisieron evaluar la validez incremental de tres variables no cognitivas (personalidad, autoconcepto e inteligencia socioemocional) una vez

controlado el efecto de la inteligencia, sobre el rendimiento académico. Sus resultados indican que la inteligencia general se muestra como buen predictor del logro escolar (como en nuestro estudio) y, aunque los factores de personalidad no arrojan relación significativa con el rendimiento académico, notaron cierto aporte predictivo al combinar el efecto de los tres factores antes mencionados con la inteligencia.

La validez predictiva de Apertura sobre el rendimiento también está en línea con lo que establece la literatura. Vemos como en Furnham, Monsen, y Ahmetoglu (2009) la Apertura contribuyó de manera importante a la varianza explicada por las calificaciones de los exámenes, mientras que en el trabajo de Chamorro-Premuzic y Furnham (2008) Apertura medió la relación entre el CI y el rendimiento, lo que sugiere que los individuos con mayor CI obtienen notas superiores sólo porque son más abiertos a nuevas experiencias. Se ha argumentado que las personas más inteligentes tienen una mayor capacidad para entender información compleja o difícil y para procesar nuevas experiencias, lo que a su vez facilita las actitudes de mente abierta y amplía el conocimiento. Por el contrario, las personas con bajos niveles de inteligencia se ven más desafiados por tareas intelectualmente exigentes por lo que prefieren la rutina y, en cierta medida, son cerrados de mente, lo cual no quiere decir que las personas inteligentes no pueden ser dogmáticas y cerradas de mente (Von Stumm, Hell, y Chamorro-Premuzic, 2011).

Las personas con alta Apertura buscan experiencias variadas, son imaginativos, intelectualmente curiosos y de mente abierta, lo que puede facilitar el correcto desempeño de los estudiantes, al ayudarles a mantener el interés por los estudios y a incitar su deseo de adquirir nuevos conocimientos. Algunos estudios incluso han sugerido que la Apertura puede ser un marcador de la inteligencia y plantean la hipótesis de que esta provoca un aumento en la inteligencia cristalizada pues se manifiesta como una mayor motivación para aprender (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005a). Por el contrario la Apertura se relacionó negativamente con el RA en Furnham et al. (2003), cuando este fue medido según las notas de los exámenes,

aunque la relación no fue significativa. Ni la IE de rasgo total, ni sus facetas o factores resultaron significativos en la predicción del rendimiento académico global.

5. APORTES Y CONCLUSIONES GENERALES

Los años de la adolescencia representan un período crítico de la vida y la comprensión del papel que juegan las diferencias individuales en el desarrollo de los jóvenes es de suma importancia para la satisfacción general. Es por ello que consideramos que este estudio puede aportar información valiosa tanto a la comunidad científica como a la educativa. Nuestros resultados enfatizan la importancia de ayudar a los jóvenes a conocerse a sí mismos y a identificar sus emociones pues, como se remarcó al principio de este trabajo, la inteligencia cognitiva no lo es todo y se debe ayudar a los jóvenes a desarrollar habilidades emocionales que les ayuden a enfrentarse a una vida que demanda cada vez más de ellos en sentido físico, intelectual, emocional y ético.

Hemos analizado que las altas puntuaciones en IE se han relacionado a la buena calidad de relaciones sociales, la capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales, tener más apoyo social, además de una capacidad para mantener un estado de ánimo positivo. También se ha encontrado que la alta IE de rasgo modera la conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira en los adolescentes (Inglés, Torregrosa, García-Fernández, Martínez-Monteagudo, Estévez, y Delgado, 2014) y con un menor número de expulsiones, absentismo escolar bajo y, especialmente para alumnos con bajas puntuaciones en habilidades cognitivas, se asoció con un mejor rendimiento académico (Petrides et al., 2004). Es decir, que una buena IE de rasgo tiene grandes beneficios para los adolescentes.

A la luz de nuestros resultados y tras un profundo análisis teórico del constructo de IE, estamos de acuerdo con el planteamiento de Petrides de que los resultados de las investigaciones que buscan la relación entre la IE de rasgo y la personalidad refuerzan la necesidad de reconceptualizar las facetas incluidas en los modelos de IE existentes, como una constelación de rasgos de personalidad e incorporarlas en un

solo modelo científico de Psicología Diferencial. No solo porque las facetas se asocian a rasgos de personalidad (empatía, flexibilidad, control de las emociones, etc.), sino también porque estas, de manera consistente, muestran fuertes relaciones con las dimensiones que se utilizan para describir la personalidad (Petrides et al., 2010). Además de ello, el que el presente estudio se halla llevado a cabo con adolescentes de nacionalidad dominicana y española hace posible comprobar que los instrumentos utilizados mantienen su fiabilidad y validez a pesar de diferencias en nacionalidad.

Este estudio intercultural también nos ayuda a entender que la madurez de los pensamientos, emociones y acciones de los jóvenes varían dependiendo del contexto y de las personas con las que tenga que interactuar. La literatura muestra una asociación entre el individualismo/colectivismo y los resultados psicológicos de interés (valores, autoconcepto, procesos cognitivos) y sugiere que la cultura influye tanto en la forma en que uno piensa de sí mismo como en la percepción que pueden tener los miembros de dicha sociedad sobre una figura sobresaliente o la relación entre todos (Oyserman y Lee, 2008). El comportamiento se adapta a múltiples componentes, y como resultado surgen varias formas de pensar y actuar, siendo todas influenciadas por la biología, la cultura y el contexto inmediato.

Los resultados de los análisis comparativos entre nacionalidad en este estudio se volcaron a favor de los alumnos dominicanos, y creemos que esto tuvo mucho que ver con el factor cultura. Como se ha expuesto varias veces a lo largo de este trabajo, la cultura colectivista se preocupa más en ser agradable, ser considerado por los demás como correctos y educados. Estos dependen más, y por más tiempo del apoyo y cuidado de su familia y el entorno social, y basan su sentido de satisfacción sobre la aprobación de los demás y sus decisiones sobre las normas sociales en lugar de las emociones propias, aspecto que quizás influya en la manera que ellos consideran que deben sentirse y comportarse, además de afectar las respuestas de los alumnos ante los cuestionarios. Asimismo, los alumnos españoles tienen una mayor necesidad de sentir la libertad de elección, para ser vistos como únicos e independientes y tienden a estar más motivados por la consecución del éxito

personal, que en agradar a los demás. A la vez se consideran menos dependientes (quizá en sentido emocional) del apoyo familiar o del grupo social, lo que se manifiesta en mayores niveles de Extraversión, pero también en un mayor nivel de Inestabilidad Emocional.

Los resultados de este estudio son bastante interesantes y abren una vía de investigación prometedora en cuanto a la interacción entre la percepción que tienen los individuos de sus propias habilidades para comprender y regular sus emociones y la cultura. Permite situar el tema de la IE de rasgo bajo un nuevo marco cultural pues, como pudimos ver durante la realización del marco teórico, la literatura que habla sobre la IE es limitada en la República Dominicana, y hay también poca información que la compare con muestras de otros países. Un tema como este abre las puertas para la innovación y aplicación de esta información para el beneficio de los alumnos.

6. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Las aportaciones de este tipo de trabajos apuntan a aplicaciones potencialmente fructíferas y de interés para los educadores, los padres y/o responsables del bienestar general de los jóvenes. El hecho de que la IE rasgo afecta el comportamiento, el rendimiento académico y la salud mental hace que sea una variable importante a considerar en el diagnóstico de trastornos psicológico o clínicos, que son especialmente frecuentes durante e inmediatamente después de la pubertad, y sobre todo de cómo prevenirlos (John, Caspi, Robins, Moffit, y Stouthamer-Loeber, 1994).

Una vez analizados los resultados de nuestro estudio y compararlos con resultados de otras investigaciones se desprende la importancia que tiene la IE de rasgo para la Psicología de la Educación y la educación en general. La capacidad de entender nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y reparar los estados de ánimo negativos ejerce una gran influencia sobre la salud mental de los adolescente, y más aún sobre estudiantes que se deben enfrentar a situaciones de

estrés y presión de manera constante, ya sea por exámenes, problemas de presión de grupo por parte de sus iguales o problemas familiares. Además, los resultados de las investigaciones en el ámbito internacional han demostrado que los efectos de trabajar la formación socio-emocional en los alumnos tiene efectos significativos sobre el aprendizaje, el apego escolar, la disciplina, la prevención de riesgos, la salud mental y el desarrollo integral (Mena, Romagnoli, y Valdés, 2009).

Epstein (2001, citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010) establece que las personas que puntúan alto en IE tienen una estructura de pensamiento flexible, adaptan sus modos de pensar a las modalidades de diferentes situaciones, se aceptan bien a sí mismas y a los demás, suelen establecer relaciones gratificantes y generalmente tienden a conceder a otros el beneficio de la duda. Tomando esto en cuenta se puede concluir que los alumnos con un pobre manejo sobre sus habilidades emocionales son más propensos a experimentar estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, son los que más se beneficiarían del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades.

Manejar y utilizar el conocimiento sobre los distintos factores que influyen en el éxito académico tiene importantes implicaciones tanto para la educación como para la investigación. Por un lado, a los profesionales de la educación y orientación les interesaría saber de antemano qué alumnos podrían rendir eficazmente en el aula, y poder identificar e intervenir con aquellos que podrían tener dificultades en los programas académicos. Un tratamiento o entrenamiento de las habilidades emocionales puede ayudar de manera significativa a un individuo con problemas y una buena IE de rasgo podría actuar como moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico en grupos de estudiantes susceptibles a factores como la exclusión y deserción escolar (como las minorías raciales o los que tienen necesidades educativas especiales) (Mavroveli et al., 2008; Petrides et al., 2004). Los investigadores a su vez, están interesados en identificar los factores determinantes

del éxito académico, para, con esa información, poder desarrollar planes de estudios encaminados a mejorar los niveles de rendimiento académico.

Establecer perfiles de IE de rasgo para estudiantes adolescentes también puede ayudar a establecer una relación entre la personalidad de los estudiantes y su campo académico elegido. Una relación que al final ayudará a los estudiantes a alcanzar el éxito en el ámbito académico, tener un desarrollo profesional exitoso, contribuir al desarrollo de habilidades de autorreflexión y a tener un mejor conocimiento de sí mismo y de su personalidad.

El que los alumnos, no solo a nivel de Educación Secundaria, sino también en Educación Primaria y universitaria, tengan un perfil de IE de rasgo también concierne y beneficiaría a los profesores que desean entender la personalidad de sus estudiantes y que desean ofrecer motivación al estudiante con objeto de forjar interacciones mutuamente beneficiosas. Dentro de la Psicología vocacional y en el área de orientación educativa se entienden las opciones académicas y vocacionales como expresiones de las disposiciones de la personalidad, por lo que tener información sobre su IE de rasgo puede ayudar a los estudiantes a tomar decisiones en la vida que sean consistentes con sus disposiciones afectivas, lo que en última instancia puede tener un impacto positivo en el sentimiento de satisfacción personal del individuo (Sánchez-Ruiz et al., 2010).

La IE de rasgo contribuye a reconsiderar la importancia que tienen las emociones como un factor para preservar o elevar la calidad de vida y para mejorar al desempeño escolar y las relaciones sociales y familiares del adolescente, pues se ha corroborado que juegan un papel primordial en los procesos adaptativos. Tomando esto en cuenta, consideramos imperativo aplicar programas de IE a los alumnos de la República Dominicana, pues se considera básico que los niños aprendan a leer, a escribir y a realizar las operaciones matemáticas, pero sin preocuparse si estos adquieren o no habilidades para enfrentar y solucionar problemas, ni por las cada vez más frecuentes y graves conductas disruptivas que entre ellos se observan, y que constituyen manifestaciones de analfabetismo emocional. Se ha comprobado, que los sistemas educativos que contemplan las

emociones como un elemento importante en el alumno han conseguido, mediante la educación emocional, mejorar tanto sus resultados académicos como otros factores implicados en el desarrollo escolar (motivación, reducción de los conflictos, etc.), por lo que sería adecuado adoptar esta filosofía educativa en otros países (Belmonte, 2013).

Por último, hemos de destacar que estudiar las diferencias según nacionalidad, sexo y edad pone el énfasis en algo que ya sabemos, que los alumnos presentan grandes diferencias entre sí. Por esto cada sistema educativo debería estar diseñado de manera que sea sensible y atienda a estas diferencias (emocionales y cognitivas), asegurando que cada uno reciba una educación que maximice su potencial intelectual y que contribuya a que los alumnos puedan desarrollar y utilizar de la mejor manera las habilidades emocionales que cada uno posee.

7. LIMITACIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACION

Los resultados de este estudio se basaron únicamente en las percepciones de los estudiantes, y aunque esta información es muy valiosa, la información sería más completa si se pudieran comprobar que las autopercepciones coinciden con la percepción de profesores o los padres. Por esto consideramos que sería un acierto aplicar una prueba como el TEIQue-360°, que está dirigido a observadores externos. En la República Dominicana, donde la disciplina escolar es determinada mayormente por los maestros, sería interesante analizar la percepción que tienen los observadores sobre la IE de los chicos y si ésta corresponde con la de los alumnos.

La comparación de puntuaciones entre culturas tiene una serie de problemas potenciales. Incluso cuando una traducción es semánticamente exacta, es posible que pequeños cambios en las frases cambien la interpretación de los ítems en distintas culturas. Los miembros de determinadas culturas pueden tener diferentes

estilos de respuesta, distinta preocupación por cómo se percibirán dichas respuestas, o diferentes estándares de comparación. Además, es posible que las muestras no sean representativas de su cultura en su conjunto, pues se han extraído de un pequeño segmento de la sociedad, como es el caso de la muestra dominicana que provino de dos centros del mismo sector y el mismo nivel social.

Tomando esto en cuenta, realizar un estudio sobre IE y personalidad en la República Dominicana con una muestra más amplia podría ayudar a determinar si las características psicométricas de los instrumentos se mantienen. Una vez comprobado esto, se abre un mundo de posibilidades. Por ejemplo, determinar si el nivel socioeconómico de la población (tanto española como dominicana) está relacionado, e incluso si influye de alguna manera, en la autopercepción emocional de los adolescentes, o si el análisis de correlación entre rendimiento académico y la IE arroja resultados distintos a los del presente trabajo según los distintos niveles sociales o si pertenecen a centros educativos privados o públicos. Incluso se podría determinar si la región (al norte, sur, este u oeste del país) donde viven los alumnos tiene algún efecto sobre los resultados e investigar si existen micro culturas dentro de cada país.

En el caso de la República Dominicana, una vez se realice un estudio a mayor escala con la población adolescente, sería adecuado aplicar y desarrollar algún tipo de programa de IE con los alumnos, pues creemos que, aunque en este estudio presentaron niveles de IE de rasgo mayores que los alumnos españoles, sería beneficioso para su bienestar emocional potenciar y desarrollar las habilidades emocionales que ya poseen. Además, es posible que el modelo de educación en la República Dominicana sea más tradicional, lo que puede significar que se presta menos atención a las necesidades emocionales de los alumnos y más a las académicas. También sería interesante profundizar sobre la IE de rasgo y la personalidad en población española y en la relación de estos con el rendimiento académico, identificando posibles diferencias según el sexo y curso de los participantes.

En cuanto a la medición del modelo de IE rasgo se ha utilizado la versión completa (full form) para adolescentes del TEIQue. Se trata de una versión larga, de 153 ítems, requiere un mayor tiempo de aplicación y puede resultar agotador para los jóvenes. Esto es algo que durante la aplicación a la muestra dominicana los chicos y chicas se quejaban frecuentemente. Aunque utilizar esta versión nos permitió delimitar la influencia de cada uno de los factores y facetas que componen el modelo de autoeficacia emocional de Petrides, si la versión abreviada cumple los mismos requisitos podría ser utilizada con el objetivo de suplir las dificultades de tiempo y cansancio. Aun así, consideramos que la aplicación de la versión larga de la prueba permite obtener resultados concretos (autopercepción emocional tanto a nivel de faceta como de factor).

La bibliografía sobre IE, personalidad, rendimiento y CI en República Dominicana es bastante pobre. Nos vimos limitados a buscar información en bibliotecas universitarias de la ciudad de Santo Domingo y la ciudad de San Pedro de Macorís, por lo que la información, en su mayor parte, procedía de trabajos de grado y posgrado universitarios. Hasta la fecha no hemos tenido acceso a estudios hechos a mayor escala con esta población.

Una línea de investigación para el futuro sería señalar, específicamente, qué aspectos de la IE de rasgo y de la personalidad se ven influenciados por la cultura (así como por qué y a qué se debe esta influencia) mediante un estudio transcultural (incluyendo más países latinoamericanos y europeos). Además, como sabemos que un factor distintivo del comportamiento es que este es variable, puede cambiar sistemáticamente o fluctuar cada cierto tiempo dependiendo de las múltiples características de la persona y el contexto, un estudio longitudinal sería adecuado para determinar mejor si el factor edad y madurez verdaderamente cambian las autopercepciones de IE de rasgo que tienen los chicos. Estos tipos de estudio (transcultural y longitudinal) servirían para verificar, o no, los cambios comportamentales, cognitivos y/o socioemocionales que se desarrollan a lo largo del ciclo vital.

Otro aspecto que se podría estudiar es la IE de los alumnos con medidas de habilidad. El uso único de una escala de tipo autoinforme, sin escalas de habilidad o de desempeño adicionales, puede considerarse un limitante al evaluar la IE desde un solo enfoque teórico. Así que usar una medida de habilidad permitiría valorar la relación entre los diferentes modelos de la IE y su valor predictivo diferencial respecto al rendimiento académico y otros factores.

Finalmente, la extensa y profunda revisión teórica y empírica realizada en el trabajo ha servido para profundizar en el concepto de IE y personalidad en alumnos, y ha contribuido a la necesaria tarea de los investigadores de ampliar el conocimiento sobre un constructo tan relevante para el bienestar de los jóvenes como es el de inteligencia emocional.

TERCERA PARTE:
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abréu, C. (2014). Reflexiones para una educación de calidad en la República Dominicana, ciencia y sociedad. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 39, 9-32. Recuperado de [Http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=87031229002](http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=87031229002).

Abréu, N., y Andújar, D. (2003). *Rasgos de personalidad en niños sordos y oyentes de 9 y 10 años a partir del dibujo de la figura humana: un estudio comparativo*. Trabajo de grado para optar por el título de licenciado en Psicología Clínica. Universidad Iberoamericana, República Dominicana.

Ackerman, P., y Goff, M. (1994). Typical intellectual engagement and personality: reply to Rocklin. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 150-153.

Ackerman, P., y Heggstad, E. (1997). Intelligence, personality, and interests: evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121(2), 219-245.

Acta, M.T. y Rodríguez, E. (2011). *Inteligencia emocional y afrontamiento del estrés: diferencias de edad y género*. Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología Clínica. Universidad Iberoamericana, República Dominicana.

Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, M., y Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53, 660-665.

Aguilar, A. J. (2013). *The Big Five personality factors as predictors of graduate school performance*. Tesis Doctoral. The Chicago School of Professional Psychology. Recuperado de <http://gradworks.umi.com/35/54/3554794.html>.

Aguirre, A. (2000). Demarcación de la Psicología Cultural. *Anuario de Psicología*, 31, 109-137.

Allik, J., y McCrae, R. R. (2004). Towards a geography of personality traits: patterns of profiles across 36 cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 13-28.

Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Hort, Rinehart y Winston.

Allport, G. W. (1961). *Patterns and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, y Winston.

Almeida, L., Guisande, A., Primi, R., y Lemos, G. (2008). Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre Inteligencia y Rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 5-16.

Aluja, A., García, Ó., y García, L.F. (2003). A psychometric analysis of the revised Eysenck personality questionnaire short scale. *Personality and Individual Differences*, 35(2), 449-460.

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. [Evaluation of emotional education programs.] *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.

Álvaro, M., Bueno, J.A., Calleja, M.J., Cerdán, J., Echevarría, M.J., García, C., Gaviria, J.L., Gómez, C., Jiménez, S.C., López, B., Martín-Javato, L., Mínguez, A.L., Sánchez, A., y Trillo, C. (1991). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Centro De Investigación, Documentación y Evaluación (C.I.D.E.).

Amir, Y., y Sharon, I. (1987). Are social psychological laws cross-culturally valid? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18, 383-470.

Andrei, F., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., y Russo, P. (2014). Testing the incremental validity of trait emotional intelligence: evidence from an italian sample of adolescents. *Personality and Individual Differences*, 64, 24-29.

Andrés, A. (1997). *Manual De Psicología Diferencial*. Madrid: Mcgraw Hill.

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K., Tay, C., y Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3, 335-371.

Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Ayala, M. (2012). *Inteligencia emocional, inteligencia psicométrica y autopercepción de inteligencias múltiples como predictoras del rendimiento*

académico de alumnos al finalizar la educación primaria. Trabajo fin de Master. Universidad de Murcia.

Austin, E.J., Saklofske, D.H., y Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38 (3), 547-558. Recuperado de <http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2004.05.009>.

Babakhani, N. (2014). The relationship between the big-five model of personality, self-regulated learning strategies and academic performance of Islamic Azad university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 116, 3542 – 3547.

Badia, R., y Abreu, I. (2002). *La inteligencia emocional, competencia desarrollada para el manejo de crisis organizacional*. Tesis fin de master en Gerencia y Productividad. Universidad Acción Pro Educación y Cultura (Apec), República Dominicana.

Bailey, N. M., Carrero, J., y Garrigosa, M.I. (2005). *Aspectos cognitivos y emocionales en niños de diez a doce años en función de su rendimiento escolar*. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología Escolar. Universidad Iberoamericana: Santo Domingo, República Dominicana.

Barbaranelli, C., Caprara, G., Rabasca, A., y Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality And Individual Differences*, 34, 645-664.

Barca, A., Fernández, A., y Mejía, R. (2011). Autoconcepto y enfoques de aprendizaje: sus efectos en el rendimiento académico en alumnado universitario de República Dominicana. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 19(2). Recuperado de <https://Docs.Google.Com/File/D/0b78rkokrlffxmwhkyvjeneraxlkrvbdtdfvk1rdw/Edit>.

Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Santorum, R., y Vicente, F. (2009). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Actas Do X Congreso Internacional Galego-Portugés De Psicopedagogía*. Braga: Univeridade Do Minho.

Bar-On, R. (1997a). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory (EQ-I). En R. Bar-On y D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2005). Emotional Intelligence and subjective wellbeing. *Perspectives in Education*, 23(2), 41-61.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.

Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On emotional quotient inventory: youth version (EQ-I:YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Baroncelli, A., y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807-815.

Barouch, A., Vargas, M.S., y Valeirón, L. (2007). Comparación de rasgos de personalidad entre estudiantes dominicanos de 4to. de bachillerato bilingües y monolingües. *Ciencia y Sociedad*, 32(3), 350-363. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/870/87032305.pdf>.

Barrett, L.F. (2009). The future of psychology: connecting mind to brain. *Perspectives on Psychological Science* 4, 326 -339.

Barrett, L. F., y Bliss-Moreau, E. (2009). Affect as a psychological primitive. *Advances in Experimental Social Psychology*, 41, 167-218.

Barrett, L. F., Ochsner, K. N., y Gross, J. J. (2007). On the automaticity of emotion. En J. Bargh (Ed.), *Social Psychology and the Unconscious: The Automaticity of Higher Mental Processes* (pp. 173-217). New York: Psychology Press.

Barrett, P. T., Petrides, K. V., Eysenck, S. B. G., y Eysenck, H. J. (1998). The Eysenck Personality Questionnaire: an examination of the factorial similarity of P, E, N, and L across 34 countries. *Personality and Individual Differences*, 25, 805–819.

Baumeister, R., Campbell, J., Krueger, J., y Voh, K. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.

Becker, M., Vignoles, V., Owe, E., Brown, R., Smith, P., Easterbrook, M., Herman, G., De Sauvage, I., Bourguignon, D., Torres, A., Camino, L., Lemos, F., Ferreira, M., Koller, S., González, R., Carrasco, D., Cadena, M., Lay, S., Wang, Q., Bond, M., Trujillo, E., Balanta, P., Valk, A., Mekonnen, K., Nizharadze, G., Fülöp, M., Regalia, C., Manzi, C., Brambilla, M., Harb, C., Aldhafri, S., Martin, M., Macapagal, M., Chybicka, A., Gavreliuc, A., Buitendach, J., Gallo, I., Özgen, E., Güner, Ü., y Yamakog̃ Lu, N. (2012). Culture and the distinctiveness motive: constructing identity in individualistic and collectivistic contexts. *Journal of Personality And Social Psychology*, 102, 833–855.

Belmonte, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico*. Tesis Doctoral. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Belmonte, V., Bermejo, R., y Hernández, D. (2010). *Inteligencia emocional de rasgo y rendimiento académico en alumnos de ESO*. Actas del II Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos. Almería, España.

Benavides, P. (2006). *Medición de la inteligencia (CI) de los adolescentes desadaptados (14-17 años) del Instituto Preparatorio de Menores de San Cristóbal, mediante el Test de Raven, periodo Julio-Octubre, 2006*. Trabajo fin de grado para optar al título de Licenciado en Psicología Clínica. Universidad Católica de Santo Domingo, República Dominicana.

Benito, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Amaru Ediciones: Salamanca.

Bermúdez, J. (1985a). Concepto de personalidad. En J. Bermúdez (Ed.), *Psicología de la Personalidad, Tomo I*, (pp.17-38). Madrid: Uned

Bermúdez, J. (1985b). Psicología de la personalidad: área de estudio y teoría. En J. Bermúdez (Ed.) *Psicología de la Personalidad, Tomo I* (pp. 39-72). Madrid: Uned.

Bernal, J., y Ferrándiz, C. (2010). *Competencia socio-emocional en alumnos de 6º de educación primaria*. Trabajo presentado en la III Jornada de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria. Murcia: Servicio De Publicaciones De La Universidad De Murcia.

Binet, A., y Simon, T. (1916). The development of intelligence in children. *L'Année Psychologique*, *14*, 1-94.

Bond, M. H., y Yang, K. (1982). Ethnic affirmation versus cross-cultural accommodation. The variable impact of questionnaire language on Chinese bilinguals from Hong Kong. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *13*, 169-185.

Boring, E. G. (1923). Intelligence as the tests test it. *New Republic*, *35*, 35-37.

Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (Eci). En Bar-On, R. y Parker, D. A. (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*, 1147-1158

Branje, S. J. T., Van Lieshout, C. F. M., y Gerris, J. R. M. (2007). Big five personality development in adolescence and adulthood. *European Journal of Personality*, *21*, 45-62.

Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T., y Saks, Z. (2006). Personality and school performance: incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, *41*(1), 131-142.

Brislin, R.W., y Lo, K.D. (2006). Culture, personality, and people's uses of time: key interrelationships. En J. C. Thomas y D. Segal (Eds.), *Comprehensive handbook of personality and psychopathology*, (pp. 44-64). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 16-33). New York: Cambridge University Press.

Brown, C., George-Curran, R., y Smith, M. (2003). The role of emotional intelligence in the career commitment and decision-making process. *Journal of Career Assessment*, 11(4), 379-392, Doi: 10.1177/1069072 703255834.

Burger, J. (2010). *Personality*. Wadsworth, USA: Cengage Learning.

Cacioppo, J. T., y Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology*, 50, 191-214.

Campbell, J.D., Trapnell, P.D., Heine, S.J., Katz, I.M., Lavalley, L. F., y Lehman, D.R. (1996). Self-concept clarity: measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156. Doi: 10.1037/0022-3514.70.1.141

Campos, B., Keltner, D., y Tapias, M. P. (2004). Emotion. En Charles Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, (pp. 713-721) New York: Elsevier.

Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., y Perugini, M. (1993). The Big Five questionnaire: a new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15 (3), 281–288.

Caprara, G., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., y Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96.

Cassaretto, M., Niño, I., y Calderón, A. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 21(1), 119-143.

Castelló, A. (1994). La Inteligencia Humana. En Y. Benito (Ed.) *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados* (pp. 17-26). Salamanca: Amaru Ediciones.

Castillo, R. (2008). *Síndrome del desgaste profesional en función de los niveles de inteligencia emocional percibida en médicos residentes*. Trabajo fin de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología Clínica. Universidad Iberoamericana, República Dominicana.

Cattell, R. B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. Oxford, England: World Book Co.

Cattell, R.B. (1972). *El análisis científico de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.

Catell, R.B. (1982). *16FP Cuestionario de Personalidad*. Madrid: Tea.

Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action*. New York: North-Holland.

Cattell, R. B., Eber, H. W., y Tatsuoka, N. M. (1970). *Handbook of the 16 personality factor questionnaire (16pf)*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.

Cattell, R.B., y Cattell, A.K.S. (2009). *Manual test de factor "g", escalas 2 y 3*. 11ª Edición. Madrid: Ediciones Tea.

Cerda-Hegerl, P. (2006). *Dimensiones centrales de la cultura y la comunicación en América Latina hoy*. Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2005-2006. Instituto Cervantes De Munich. Recuperado De Http://Cvc.Cervantes.Es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/Publicaciones_Centros /Pdf/Munich_2005-2006/05_Cerda-Hegerl.Pdf

Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje y su implicación en el trabajo en el aula. *Revista de Educación*, 70. C.P.E.I.P., Santiago De Chile.

Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., y Furnham, A., (2007). The happy personality: mediational role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42(8), 1633–1639.

Chamorro-Premuzic, T., y Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal studies on British university students. *Journal of Research in Personality*, 37, 319–338.

Chamorro-Premuzic, T., y Furnham, A. (2003b). Personality traits and academic exam performance. *European Journal of Personality*, 17, 237–250.

Chamorro-Premuzic, T., y Furnham, A. (2004). A possible model to understand the personality-intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249–264.

Chamorro-Premuzic, T., y Furnham, A. (2005). *Personality and Intellectual Competence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chamorro-Premuzic, T., y Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: a third way in differential psychology. *Review of General Psychology*, 10, 251–267.

Chamorro-Premuzic, T., y Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1596-1603. Recuperado de [Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2008.01.003](http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2008.01.003).

Chamorro-Premuzic, T., Moutafi, J., y Furnham, A. (2005). The relationship between personality traits, subjectively assessed, and fluid intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 1517–1528.

Chan, D.W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418. Doi:10.1023/A:1025982217 398.

Chan, D.W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795. Recuperado de <http://www.Sciencedirect.Com/Science/Article/Pii/S0191886903002897>.

Chen, S. X., y Bond, M. H. (2010). Two languages, two personalities? Examining language effects on the expression of personality in a bilingual context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 1514–1528. Recuperado de <http://Dx.Doi.Org/10.1177/0146167210385360>.

Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.

Chirkov, V.I., Ryan, R.M., Kim, Y., y Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 84(1), 97-110.

Ciarrochi, J. V., Chan, A., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence concept. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.

Claux, M.L. (1998). *School performance in Peruvian adolescents: a psychological perspective on person and context predictors*. Lima: Mediagroep KUN/AZN.

Clifton, C. (1979). *Teorías del aprendizaje para el docente*. Chile: Editorial Tecla.

Cloninger, S. (2009). Conceptual issues in personality theory. En P. J Corr y G. Matthews (Eds.), *The Cambridge Handbook Of Personality Psychology* (pp. 3-26). New York: Cambridge University Press.

Colom, B.R (1995). *Tests, inteligencia y personalidad*. Madrid: Pirámide.

Colom, R. (2004) Intelligence Assessment. En C. Spielberger, (Ed.) *Encyclopedia of Applied Psychology*, Volume 2 (pp. 307-314). Elsevier Academic Press, Inc.

Cominetti, R., y Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. *Human Development Department. Lcshd Paper Series*, 20. The World Bank, Latin America and Caribbean regional office.

Conard, M. (2006). Aptitude is not enough: how personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40, 339–346.

Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183-194. Recuperado de http://Pepsic.Bvsalud.Org/Scielo.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S179499982005000200007&Lng=Pt&Tlng=Es.

Cooper, A., y Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the trait emotional intelligence questionnaire-short form (Teique-Sf) using item response theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457.

Cornwell, C.M., Mustard, D.B., y Van Parys, J. (2013). Noncognitive skills and the gender disparities in test scores and teacher assessments: evidence from primary school. *Journal of Human Resources*, 48(1), 236–264.

Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1992). *NEO PI-R. Professional Manual*. Odessa, Fl: Psychological Assessment Resources, Inc.

Costa Jr., P. T., Terracciano, A., y McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322-331.

Crowne, K. A., Phatak, A. V., y Salunkhe, U. (2009). Does culture influence intelligence? A study of the influence of cultural context. En C., Härtel, N. M., Ashkanasy, y W. J., Zerbe (Eds.) *Research on emotions in organizations* (pp. 275-297). Bingley, UK: Emerald Publishing Group Limited

Darwin, C. (1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago, Il: University Of Chicago Press.

Davis, S.K., y Humphrey, N. (2012). The influence of emotional intelligence (EI) on coping and mental health in adolescence: divergent roles for trait and ability EI. *Journal of Adolescence*, 35 (5), 1369-1379.

Dawda, D., y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.

Day, A.L., y Carroll, S.A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.

Deary, I.J., Strand, S., Smith, P., y Fernandez, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13-21.

Del Barrio, M. V., Carrasco, M. A., y Holgado, P. (2006a). *BFQ–Na cuestionario de los cinco grandes para niños y adolescentes (adaptación a la población española)*. Madrid: Tea.

Del Barrio, M. V., Carrasco, M.A., y Holgado, P. (2006b). Análisis transversal de los cinco factores de personalidad en distintos grupos de sexo y edad de una muestra de niños españoles. *Revista Latinoamericana*, 38, 567-577.

Delhaye, D., Kempnaers, C., Stroobants, R., Goossens, L., y Linkowski, P. (2012). Attachment and socio-emotional skills: a comparison of depressed inpatients, institutionalized delinquents and control adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 20(5), 424-33. Doi: 10.1002/cpp.1787.

Deniz, M.E., Traş, Z., y Aydoğan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 623-632.

Derksen, J., Kramer, I., y Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48.

Díaz Esteve, J. (2001). Hacia la evaluación de la inteligencia académica y del rendimiento escolar. *Ciencia y Sociedad*, 26(2) 151-203. Recuperado De [Http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=87011293001](http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=87011293001).

Díaz Esteve, J. (2002). Análisis de una evaluación transcultural de la inteligencia académica en alumnos de sexto curso de primaria. *Ciencia y Sociedad*, 27(2) 264-302. Recuperado De <http://www.redalyc.org/pdf/870/87027205.pdf>.

Díaz Esteve, J. (2007). *Hacia la evaluación de la inteligencia académica del estudiante dominicano. Síntesis de estudios realizados con el test IAUD desde el 2002-2006*. Programa nacional de publicación Seescyt, Sección Humanidades, Volumen 3. Santo Domingo, República Dominicana: Seescyt.

Díaz, J. V., Peralta, P., y Madera, G. (2004). Elaboración de la prueba de orientación y medición académica (POMA) previa al ingreso a los estudios superiores en la República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 29(3), 436-459. Recuperado De [Http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=87029307](http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=87029307).

Díaz, C., Segura, M., y Sosa, L., (2011). *Nivel de IE en los estudiantes de psicología laboral de la UCSD, Distrito Nacional, en el periodo Mayo-Agosto 2011*. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología Laboral. Universidad Católica de Santo Domingo, República Dominicana.

Díaz, C., Ubiera, A., y Pérez, F. (2009). *Inteligencia emocional en estudiantes de primero del nivel medio del politécnico Cesar Nicolás Pensón, 2008-2009*. Trabajo fin de Master, Intervención Psicopedagógica. Universidad Iberoamericana, República Dominicana.

Diéguez, M. V., Cruz, D. A., y Zarzuela, J.O. (2009). *Estudio de factores emocionales a través de test del dibujo de la figura humana, según Karen Machover, a 20 adolescentes del Instituto Pedro Henríquez Ureña en la ciudad de*

Santo Domingo, D.N, en el periodo Enero-Junio, año 2009. Trabajo fin de grado, para optar por el título de Licenciado en Psicología Clínica. Universidad Católica de Santo Domingo, República Dominicana.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

Di Fabio, A., y Busoni, L. (2007). Fluid intelligence, personality traits and scholastic success: empirical evidence in a sample of Italian high school students. *Personality and Individual Differences*, 43, 2095–2104.

Di Fabio, A., y Kenny, M. (2012). Emotional intelligence and perceived social support among Italian high school students. *Journal of Career Development*, 39, 461–475.

Di Fabio, A., y Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality*, 36(3), 315–326.

Di Fabio, A., y Palazzeschi, L. (2009). Emotional intelligence, personality traits and career decision difficulties. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(2), 135-146.

Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L., y Gati, I. (2013). Career indecision versus indecisiveness: associations with personality traits and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21, 42–56.

Di Fabio, A., y Saklofske, D. H. (2014a). Comparing ability and self-report trait emotional intelligence, fluid intelligence, and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences*, 64, 174-178.

Di Fabio, A., y Saklofske, D.H. (2014b). Promoting individual resources: the challenge of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 65, 19-23.

Duckworth, A.L., y Seligman, M. (2006). Self-discipline gives girls the edge: gender in self-discipline, grades and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198–208.

Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., y Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences* 36, 1907–1920.

Ekman, P. (1992a). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99, 550-553.

Ekman, P. (1992b). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.

Ekman, P. (1993). Facial expression of emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392.

Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed*. New York: Times Books.

Ekman, P., y Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3, 364–370.

Ekman, P., y Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: fundamental questions*. New York: Oxford University press.

Elfenbein, H. A., y Ambady, N. (2002). On the universality and cultural specificity of emotion recognition: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128(2), 203-235. Doi: 10.1037/0033-2909.128.2.203.

Elfenbein, H. A., y Ambady, N. (2003). Universals and cultural differences in recognizing emotions. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 159-164.

Esteban, M., y Ratner, C. (2010). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(2-3)117-136. Publicacions De La Universitat De València.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2001). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores*. En las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp. 132-145). Granada: Universidad De Granada.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.

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). Recuperado de: [Http://Redie.Uabc.Mx/Vol6no2/Contenido-Extremera.Html](http://Redie.Uabc.Mx/Vol6no2/Contenido-Extremera.Html).

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el trait meta-moodscale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.

Eysenck, H. (1958). A short questionnaire for the measurement of two dimensions of personality. *Journal of Applied Psychology*, 42, 14-17.

Eysenck, H. (1990). Biological determinants of personality. En L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality* (pp. 244-276). Nueva York: Guilford.

Eysenck, S. B. G., Barrett, P., y Barnes, G. E. (1993). A cross-cultural study of personality: Canada and England. *Personality and Individual Differences*, 14, 1-9.

Eysenck, H., y Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: a natural science approach*. New York: Plenum Press.

Eysenck, H., y Eysenck, S. B. G. (1976). *Psychoticism as a dimension of personality*. New York: Crane, Russak & Co.

Eysenck, H., y Eysenck, S. B. G. (1991). *The Eysenck Personality Questionnaire-Revised*. Sevenoaks, Uk: Hodder And Stoughton.

Eysenck, S. B. G., Escolar, V., Lobo, A., y Seva, A. (1982). Diferencias transculturales de personalidad: España e Inglaterra. *Revista de Psiquiatría y Psicología Médica de Europa y América Latina*, 15, 283-293.

Farsides, T., y Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225-1243.

Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.

Fernández, A. (2010). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de universidad en la República Dominicana*. Tesis Doctoral. Universidad De Murcia.

Fernández, I., Carrera, P., Sánchez, F., Páez, D., y Candía, L. (2000). Differences between cultures in emotional verbal and nonverbal reactions. *Psicothema*, 12, 83-92.

Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, M. P., y Martín, M. D. (2003). *Emoción y motivación. La Adaptación Humana*. Madrid: Ramón Areces.

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

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., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., y Extremera, N. (1997). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E)*, 4, 8-9. Recuperado de [Http://Reme.Uji.Es/Articulos/Afernp9912112101/Texto.Html](http://Reme.Uji.Es/Articulos/Afernp9912112101/Texto.Html).

Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., y Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E)*, 4(8-9), 1-15. Obtenido de <http://reme.uji.es/articulos/afernp9912112101/texto.html>.

Ferrándiz, C. (2003). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las Inteligencias Múltiples*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Ferrándiz, C., Ferrando, M., Bermejo, M. R., y Prieto, M. D. (2006). *Emotional intelligence and personality*. Trabajo presentado en el Annual Meeting British Educational Research Association (BERA). September (6-9). Warwick University (UK).

Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Sainz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338. DOI: 10.1387/Rev.Psicodidact.2814.

Ferrándiz, C., Hernández, D., López-Pina, J. A., Soto, G., y Bermejo, R. (2009). Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico. In P. Fernández-Berrocal (Ed.), *Avances En El Estudio De La Inteligencia Emocional* (pp. 473-480). Santander: Fundación Marcelino Botín.

Ferrándiz, C., Martín, F., Gallud, L., Ferrando, M., López Pina, J. A., y Prieto, M. D. (2006). Validez de la escala de inteligencia emocional de Schutte en una muestra de estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12, 167-179.

Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico con alumnos de altas habilidades*. Tesis Doctoral. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L.S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J.A, Hernández, D., Sáinz, M., y Fernández, M.C (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159.

Ferrando, M., Ruiz, M.J, Bermejo, R., Prieto, M.D, y Sainz, M. (2014). Inteligencia y pensamiento científico-creativo: su convergencia en la explicación del rendimiento académico de los alumnos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 12(2), 283-302. Doi: [Http://Dx.Doi.Org/10.14204/Ejrep.33.13122](http://Dx.Doi.Org/10.14204/Ejrep.33.13122).

Fitness, J., y Curtis, M. (2005). Emotional intelligence and the trait meta-mood scale: relationships with empathy, attributional complexity, self-control, and responses to interpersonal conflict. *E-Journal of Applied Psychology: Social Section*, 1(1), 50–62.

Flynn, J.R., y Rossi-Casé, L. (2011). Modern women match men on Raven's progressive matrices. *Personality and Individual Differences*, 50(6), 799-803. Recuperado de [Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2010.12.035](http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2010.12.035).

Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132, 75-91.

Fortin, N. M., Oreopoulos, P., y Phipps, S. (2013). *Leaving boys behind: gender disparities in high academic achievement*. Recuperado de <http://faculty.arts.ubc.ca/nfortin/LeavingBoysBehind.pdf>.

Frederickson, N., Petrides, K. V., y Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52, 317-322.

Freudenthaler, H. H., y Neubauer, A. C. (2005). Emotional intelligence: the convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 569-579.

Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C., Gabler, P., Scherl, W. G., y Rindermann, H. (2008). Testing and validating the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 673-678.

Frey, M.C., y Detterman, D.K. (2004). Scholastic assessment or g? The relationship between the SAT and general cognitive ability. *Psychological Science*, 15(6), 373-378.

Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.

Frijda, N.H. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition & Emotion*, 7, 357-387.

Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., y Mcdougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 47-64.

Furnham, A., y Medhurst, S. (1995). Personality correlates of academic seminar behaviour: a study of four instruments. *Personality and Individual Differences*, 19, 197-208.

Furnham, A., y Mitchell, J. (1991). Personality, needs, social skills and academic achievement: a longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 12, 1067-1073.

Furnham, A., Monsen, J. y Ahmetoglu, G., (2009). Typical intellectual engagement, big five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 769-782.

Furnham, A., Eysenck, S.B.G., y Saklofske, D.H. (2008). The Eysenck personality measures: fifty years of scale development. En G.J. Boyle, G. Matthews, y D.H. Saklofske (Eds.), *The sage handbook of personality theory and assessment* (pp. 199–218). London: Sage.

Furnham, A., y Shagabudinova, K. (2012). Sex differences in estimating multiple intelligences in self and others: a replication in Russia. *International Journal of Psych*, 47, 448–459.

Gaertner, L., Sedikides, C., y Chang, K. (2008). On pancultural self-enhancement: well-adjusted Taiwanese self-enhance on personally valued traits. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 463–477.

Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.

Garbanzo, G. M. (2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 119-154, Recuperado de <http://Www.Una.Ac.Cr/Educare>.

García, Á., (2011). *Elaboración de un modelo psicosocial multidimensional explicativo del consumo de alcohol desde la inteligencia emocional*. Tesis Doctoral. Universidad Miguel Hernández De Elche.

García A., M. (2012). *Las funciones ejecutivas cálidas y el rendimiento académico*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense De Madrid. Recuperado de <Http://Eprints.Ucm.Es/17102/1/T34030.Pdf>.

García, L. N (2012b). *La escuela como ámbito de riesgo para adolescentes con conductas divergentes*. Tesis Doctoral, Universidad De Murcia.

García, M., Alvarado, J., y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12, 248-252.

García, M.V, García, M., y Mirabal, D. (2001). *Rendimiento académico de los alumnos de primer ciclo de educación media del Liceo Nocturno República de Honduras*. Monográfico para optar por el título de Licenciado en Pedagogía, Mención Matemática y Física. Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana.

Gardner, H. (1983/1993). *Frames of mind: the theory of multiples intelligences*. New York: Basic.

Gardner, H. (1997). *Extraordinary minds*. New York, New York: Basic Books.

Gardner, H. (1998). Are there additional intelligences? En J. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation* (pp. 111-131). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2003). Three distinct meanings of intelligence. En R. J. Sternberg, J. Lautrey, y T. I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence. International perspectives* (pp. 43-54). Washington: American Psychological Association.

Gendron, M., y Barrett, L. F. (2009). Reconstructing the past: a century of ideas about emotion in psychology. *Emotion Review, 1*, 1-24.

Goff, M., y Ackerman, P. L. (1992). Personality-intelligence relations: assessing typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology, 84*, 537-552.

Gökçen, E., Furnham, A., Mavroveli, S., y Petrides, K. V. (2014). A cross-cultural investigation of trait emotional intelligence in Hong Kong and the UK. *Personality and Individual Differences, 65*, 30-35.

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

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: issues in paradigm building. En C. Cherniss y D. Goleman (Ed's.), *The emotionally intelligence workplace* (pp.13-26). San Francisco: Jossey-Bass

Golsteyn, B., y Schils, T. (2014). Gender gaps in primary school achievement: a decomposition into endowments and returns to IQ and non-cognitive factors. *Economics of Education Review*, 41, 176-187. Recuperado de <http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Econedurev.2014.04.001>.

Gordon, S.L. (1981). The sociology of sentiments and emotion. En M. Rosenberg y R. H. Turner (Eds.), *Social psychology: sociological perspectives* (pp. 562-592). New York: Basic Books

Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: an editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24, 13-23. Doi:10.1016/S0160-2896(97)90011-8.

Gray, E. K., y Watson, D. (2002). General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. *Journal of Personality*, 70, 177–206.

Gross, J. J., y Barrett, L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation: one or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3, 8-16.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: Mcgraw-Hill.

Gunkel, M., Schlägel, C. y Engle, R. L. (2014). Culture's influence on emotional intelligence: an empirical study of nine countries. *Journal of International Management*, 20, 256–24.

Hansenne, M, y Legrand, J. (2012) Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264-268.

Hair, P., y Hampson, S.E. (2006). The role of impulsivity in predicting maladaptative behaviour among female students. *Personality and Individual Differences*, 40, 943-952.

Hanin, Y., Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. J., y Barrett, P. (1991). A cross-cultural study of personality: Russia and England. *Personality and Individual Differences*, 12, 265–271.

Heaven, P. (1996). Personality and self-reported delinquency analysis of the «Big Five» personality dimensions. *Personality and Individual Differences*, 20, 47-54.

Heaven, P., y Ciarrochi, J. (2012). When IQ is not everything: intelligence, personality and academic performance at school. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 518-522.

Henríquez, J., López, G., y Capellán, M. (2011). *Inteligencia emocional de los empleados de la dirección de recursos humanos del Ministerio de Educación en su desempeño laboral*. Trabajo fin de grado, a optar por título de Licenciada en Psicología Laboral. Universidad Católica De Santo Domingo, República Dominicana.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hofstede, G. (2003). *Culture and organizations: software of the mind*. London: Profile Books.

Hofstede, G., y Mccrae, R. (2004). Personality and culture revisited: linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*, 38(1), 52-88. Doi: 10.1177/1069397103259443.

Hong, Y.-Y., Ip, G., Chiu, C.-Y., Morris, M. W., y Menon, T. (2001). Cultural identity and dynamic construction of the self: collective duties and individual rights in Chinese and American cultures. *Social Cognition*, 19, 251–268.

Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.

Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.

“Intelligence and its measurement”: A symposium (1921). *Journal of Educational Psychology*, 12, 123–147, 195–216, 271–275.

Ivanovic, D., Forno, H., y Ivanovic, M. (2001). Estudio de la capacidad intelectual (test de matrices progresivas de Raven) en escolares chilenos de 5 a 18 años. Interrelación con factores socioeconómicos, socioculturales, familiares, de exposición a medios de comunicación de masas, demográficos y educacionales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (3), 443-465.

Izard, C.E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.

Izard, C.E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.

Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: emotion definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2, 363–370.

Izard, C.E., y Ackerman, B.P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. En M. Lewis y J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions, 2nd Ed.* (pp. 253–322). New York: Guilford Press.

Izard, C., Ackerman, B., Schoff, K., y Fine, S. (2000). Self-organization of discrete emotions, emotion patterns, and emotion-cognition relations. En M. D. Lewis y I. Granic (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 15-36). New York: Cambridge University Press.

Jaeger, A. J., y Eagan, M. K. (2007). Exploring the value of emotional intelligence: a means to improve academic performance. *Naspa Journal*, 44(3), 512-537.

James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188–205.

Jenaabadi, H. (2014). Studying the relation between emotional intelligence and self-esteem with academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 203-206.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.

Jiménez, A.F., y Duran, A.I. (2000). *Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en niños y niñas del primer ciclo del nivel básico*. Trabajo fin de grado para optar por el título de Licenciado en Educación Primaria. Universidad Católica De Santo Domingo, República Dominicana.

Jiménez, F., Gonzales, J., y Peña, S. (2001). *La inteligencia emocional en diferentes segmentos ocupacionales, según sexo y edad. Trabajo fin de master en Alta Gestión Empresarial*. Universidad Acción Pro Educación y Cultura (Unapec), República Dominicana.

Jiménez, R., e Hidalgo, J. (2011). *Inteligencia emocional de los colaboradores del área de auditoría: empresa dominicana (caso anónimo), periodo julio-septiembre 2011*. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología Laboral. Universidad Católica de Santo Domingo, República Dominicana.

John, O. P., Caspi, A., Robins, R. W., Moffitt, T. E., y Stouthamer-Loeber, M. (1994). The 'little five': exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development*, 65, 160–178.

Jorge, M. L., y Mérida, J. A. (2009). Relación entre inteligencia emocional y personalidad en sus distintas concepciones teóricas. En P. Fernández- Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero, y R. Cabello (Eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I congreso internacional de inteligencia emocional* (pp. 91-95). Santander, España: Fundación Marcelino Botín.

Kappas, A. (2006). Appraisals are direct, immediate, intuitive, and unwitting ... and some are reflective. *Cognition and Emotion*, 20, 952-975.

Kitayama, S., Duffy, S., Kawamura, T., y Larsen, J.T. (2003). Perceiving an object and its context in different cultures: a cultural look at new look. *Psychological Science*, 14(3), 201-206.

Kleinginna, P. R., y Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345–379.

Klimstra, T.A., Hale, W.W., Raaijmakers, Q.A.W., Branje, S.J.T., y Meeus, W.H.J. (2009). Maturation of personality in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 898-912.

Kober, H., Barrett, L. F., Joseph, J., Bliss-Moreau, E., Lindquist, K. A., y Wager, T. D. (2008). Functional networks and cortical-subcortical interactions in emotion: a meta-analysis of neuroimaging studies. *Neuroimage*, 42, 998–1031.

Kohaut, K. (2009). *Emotional intelligence as a predictor of academic achievement in middle school children*. Widener University, Institute for Graduate Clinical Psychology.

Kokkinos, C. M., y Kipritsi, I. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education, 15*(1), 41-58.

Komarraju, M., Karau, S.J., Schmeck, R.R., y Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences, 51*, 472-477.

Kornhaber, M., Krechevsky, M., y Gardner, H. (1990). Engaging Intelligence. *Educational Psychologist, 25*(3,4), 177-199.

Kuncel, N., Hezlett, S. y Ones, D. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(1), 148-161. Doi: 10.1037/0022-3514.86.1.148

Laborde, S., Brüll, A., Weber, J., y Anders, L. S. (2011). Trait emotional intelligence in sports: a protective role against stress through heart rate variability? *Personality and Individual Differences, 51*, 23-27. [Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2011.03.003](http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2011.03.003).

Laborde, S., Dosseville, F., Guillén, F. y Chávez, E., (2014). Validity of the trait emotional intelligence questionnaire in sports and its links with performance satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise, 15*(5), 481-490.

Laborde, S., Lautenbach, F., Allen, M. S., Herbert, C., y Achtzehn, S. (2014). The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Personality and Individual Differences, 57*, 43-47.

Laidra, K., Pullmann, H., y Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: a cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences, 42*(3), 441-451. [Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2006.08.001](http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2006.08.001).

Lang, P.J. (2010). Emotion and motivation: toward consensus definitions and a common research purpose. *Emotion Review, 2*(3), 229-233.

Lawrence, A. (2013). Emotional intelligence and academic achievement of high school students in Kanyakumari district. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 3(2). Recuperado de http://www.academia.edu/2590707/emotional_intelligence_and_academic_achievement_of_high_school_students_in_kanyakumari_district.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford, Uk: Oxford University Press

Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. En K. Scherer, A. Schorr, y T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: theory, methods, research* (pp. 37–67). New York: Oxford University Press.

Levenson, R.W. (1992). Autonomic nervous system differences among emotions. *Psychological Science*, 3(1), 23-27.

Ley General de Educación de La República Dominicana 66-97. (1997). Santo Domingo: Congreso Nacional. Recuperado De [Www.Educando.Edu.Do](http://www.Educando.Edu.Do).

Lievens, F., Coetsier, P., De Fruyt, F., y De Maeseneer, J. (2002). Medical students' personality characteristics and academic performance: a five-factor model perspective. *Medical Education*, 36, 1050-1056.

Lindquist, K. (2013). Emotions emerge from more basic psychological ingredients: a modern psychological constructionist model. *Emotion Review*, 5(4), 356-368.

Lindquist, K., y Barrett, L. F. (2008). Emotional complexity. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, y L.F. Barrett (Eds.), *The Handbook of Emotion, 3rd edition* (pp. 513-530). New York: Guilford.

Lindquist, K.A., y Barrett, L.F. (2012). A functional architecture of the human brain: emerging insights from the science of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 533-540.

Lindquist, K. A., Wager, T. D., Kober, H., Bliss-Moreau, E., y Barrett, L. F. (2012). The brain basis of emotion: a meta-analytic review. *Behavioral and Brain Sciences*, 35(3), 121-143.

Lippa, R. A. (2010). Sex differences in personality traits and gender-related occupational preferences across 53 nations: testing evolutionary and social-environmental theories. *Archives of Sexual Behaviour*, 39, 619–636.

Little, B. R., Lecci, L., y Watkinson, B. (1992). Personality and personal projects: Linking Big Five and PAC units of analysis. *Journal of Personality*, 60, 501–525.

Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., y Downey, L. A. (2012). Brief report: emotional intelligence, victimization and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 207-211.

Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.

López, Y., y Medina, A. (2008). *Factores que inciden en el bajo rendimiento académico de los alumnos y alumnas de nivel básico*. Trabajo fin de master para optar por post-grado de Especialista en Planificación y Gestión Educativa. Universidad Católica De Santo Domingo, República Dominicana.

López-Zafra, E. (2000). Individualismo y valores desde el enfoque de los niveles de análisis. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 241-257.

Lozano, J.H., Gordillo, F., y Pérez, M.A. (2014). Impulsivity, intelligence, and academic performance: testing the interaction hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 61-62, 63-68.

Lucas, R.E., Diener, E., Grob, A., Suh, E.M., y Shao, L. (2000). Cross-cultural evidence for the fundamental features of extraversion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 452–468.

Mackintosh, N. J. (2011). History of theories and measurement of intelligence. En R. Sternberg y S. Kaufman, (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 3-19). New York: Cambridge University Press.

Marcela, V. (2015). Learning strategy, personality traits and academic achievement of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3473-3478.

Markus, H. R., y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

Marreno, H., y Orlando, M. (1988). Evaluación comparativa del poder predictor de las aptitudes sobre notas escolares y pruebas objetivas. *Revista de Educación*, 287, 97-112.

Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. Recuperado de [Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2010.05.029](http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2010.05.029).

Matas, A. (2003). Estudio diferencial de indicadores de rendimiento en pruebas objetivas. *Relieve*, 9(2), 184-197. Recuperado de http://Www.Uv.Es/Relieve/V9n2/Relievev9n2_5.Htm.

Matsumoto, D. (1989). Cultural influences on the perception of emotion. *Journal of Crosscultural Psychology*, 20, 92-105.

Matsumoto, D. (1992). American-Japanese cultural differences in the recognition of universal facial expressions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23(1), 72-84.

Matsumoto, D. (1993). Ethnic differences in affect intensity, emotion judgments, display rule attitudes, and self-reported emotional expression in an American sample. *Motivation and Emotion*, 17, 107-123.

Matsumoto, D., y Ekman, P. (1989). American-Japanese cultural differences in judgments of facial expressions of emotion. *Motivation and Emotion*, 13(2), 143-157. Doi:10.1007/Bf00992959.

Matthews, G., Davies, D. R., Westerman, S. J., y Stammers, R. B. (2000). *Human performance. Cognition, stress, and individual differences*. London: Psychology Press.

Matthews, G., Deary, I. J., y Whiteman, M. C. (2009). *Personality traits*. Third edition. Cambridge Press.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., y Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259-272.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., y Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.

Mavroveli, S. y Sánchez-Ruiz, M.J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.

Mayer, J. D. (2006). A new field guide to emotional intelligence. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas, y J. D. Mayer (Eds.) *Emotional intelligence and everyday life* (pp. 3-26) (2nd Ed). New York: Psychology Press.

Mayer, J. D., y Mitchell, D. C. (1998). Intelligence as a subsystem of personality: from Spearman's g to contemporary models of hot processing. En W. Tomic y J. Kingma (Eds.). *Advances in Cognition and Educational Practice, Conceptual Issues in Research on Intelligence* (pp. 43-75). Stanford, Ct: Jai Press.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (1999a). Emotional intelligence meets traditional standards for emotional intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (1999b). *MSCEIT Item Booklet (Research Version 1.1)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence*, (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., y Cherkasskiy, L. (2011) Emotional Intelligence. En R.J. Sternberg y S.B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 528-549). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Msceit) Item Booklet*. Toronto, Canada: Mhs Publishers.

McCrae, R.R. (2001). Trait psychology and culture: exploring intercultural comparisons. *Journal of Personality*, 69(6), 819-846.

McCrae, R. R., y Costa, P. T. (1985). Comparison of EPI and psychoticism scales with measures of the five-factor model of personality. *Personality And Individual Differences*, 6(5), 587–597.

McCrae, R. R., y Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90. Recuperado de [Http://Dx.Doi.Org/10.1037/0022-3514.52.1.81](http://Dx.Doi.Org/10.1037/0022-3514.52.1.81).

McCrae, R. R., y Costa, P. T. (1994). The stability of personality: observation and evaluations. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 173–175.

McCrae, R. R., y Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. En L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2da Ed., (pp. 139-153). New York: Guildford Press.

McCrae, R. R., Costa, P. T. Jr., Del Pilar, G. H., Rolland, J. P., y Parker, W. D. (1998). Cross-cultural assessment of the five-factor model: the revised neo personality inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 171-188.

McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Terracciano, A., Parker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F., y Mervielde, I. (2002). Personality trait development from age 12 to age 18: longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1456–1468.

McCrae, R. R., y John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175–215. Doi: 10.1111/J.1467-6494.1992.Tb00970.X.

McCrae, R., y Terracciano, A. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 547-561.

Melo B., P., Martínez L., R., y Barrios P., C., (2001). *Rendimiento escolar asociado a rasgos de personalidad en hijos de madres solteras*. Trabajo fin de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología Escolar. Universidad Iberoamericana, República Dominicana.

Mena, M., Romagnoli, C., y Valdés, A.M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21, Universidad De Costa Rica.

Mesa, J. (2011). *Inteligencia emocional de rasgo y rasgos de personalidad en alumnos adolescentes*. Trabajo fin de Master. Universidad de Murcia.

Mesquita, B., Frijda, N.H., y Scherer, K.R. (1997). Culture and emotion. En P. Dasen, y T.S Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology, Vol. 2*, (pp. 255–297). Boston: Allyn and Bacon.

Mesquita, B., y Haire, A. (2004). Emotion and culture. En C. Spielberger, (Ed.) *Encyclopedia of Applied Psychology*, (pp. 731-737). New York: Elsevier. Recuperado de [Http://Www.Sciencedirect.Com/Science/Article/Pii/ B0126574103003937](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0126574103003937).

Mestre, J. M., Guil, M. R., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, R.E.M.E.*, 7(16). Recuperado de [http://Reme.Uji.Es/Articulos/Avillj3022906105/ Texto.Html](http://Reme.Uji.Es/Articulos/Avillj3022906105/Texto.Html).

Mikolajczak, M. (2009). Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave? En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero, y R. Cabello (Eds.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional, I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*, (pp. 85-90). Santander, España: Fundación Marcelino Botín.

Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., y Roy, E. (2007). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire: factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 88, 338-353.

Mikolajczak, M., Luminet, O., y Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, 79-88.

Mikolajczak, M., Menil, C., y Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41, 1107-1117.

Mikolajczak, M., Petrides, K., y Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: the protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48(2), 181-193.

Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillee, C., y De Timary, P. (2007b). The moderating impact of emotional intelligence on the free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology*, 32, 1000–1012.

Mikolajczak, M., y Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: an exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44, 1445-1453.

Mikulic, I.M., Crespi, M.C., y Cassullo, G.L. (2010). Evaluación de la inteligencia emocional, la satisfacción vital y el potencial resiliente en una muestra de estudiantes de psicología. *Anuario de Investigaciones*, 17, 169-178. Recuperado de [Http://Www.Scielo.Org.Ar/SciELO.Php?Pid=S1851-16862010000100061&Script=Sci_Arttext](http://Www.Scielo.Org.Ar/SciELO.Php?Pid=S1851-16862010000100061&Script=Sci_Arttext).

Ministerio de Educación de la República Dominicana, MinerD (2013). *Informe Resultados Pruebas Nacionales 2013. Primera Convocatoria Junio 2013*. Santo Domingo.

Mitrofan, N., y Cioricaru, M.F. (2014). Emotional intelligence and school performance-correlational study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 769 – 775.

Mohd Mohzan, M.A., Hassan, N., y Abd Halil, N. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312. Recuperado de [Http://Www.Sciencedirect.Com/Science/Article/Pii/S1877042813019678](http://Www.Sciencedirect.Com/Science/Article/Pii/S1877042813019678)).

Molero, F., Gaviria, E., y Morales, J.F. (2000). Perfiles de individualismo en España: una perspectiva émica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 259-278.

Monteiro, S., Almeida, L. S., Vasconcelos, R. M., y Cruz, J. (2014). Be(com)ing an excellent student: a qualitative study with engineering undergraduates, high ability studies. *High Ability Studies*, 25(2), 169-186. Doi: 10.1080/13598139.2014.966066.

Moors, A. (2010). Automatic constructive appraisal as a candidate cause of emotion. *Emotion Review* 2, 139-156.

Morales, J.F., López-Sáez, M., y Vega, L. (1992). Individualismo, colectivismo e identidad social. *Revista de Psicología Social, Monográfico*, 49-72.

Nácher, V. (2002). *Personalidad y Rendimiento Académico*. Jomades de Foment de la Investigación. Universidad Jaume. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi2/personal.pdf>.

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Reice - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2). Recuperado de <Http://Www.Ice.Deusto.Es/Rinace/Reice/Vol1n2/Edel.Pdf>.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., y Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77–101.

Newsome, S., Day, A.L., y Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005–1016.

Nikoopour, J., Farsani, M.A., Tajbakhsh, M., y Sadat Kiyai, S. H. (2012). The relationship between trait emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(6), 1165-1174. Doi:10.4304/Jltr.3.6.1165-1174.

Niña, N., y Ferreira, L. (2003). *Estudio comparativo de las características de personalidades de niños y niñas de padres divorciados y padres casados*. Trabajo fin de grado, para optar por el Título de Licenciado en Psicología. República Dominicana.

O'connor, M., y Paunonen, S. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 971-990, Recuperado de <Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2007.03.017>.

Orozco, Y. E. (2011). *Determinar si existe una relación entre la puntuación del coeficiente intelectual (ci) de niños, niñas y adolescentes en el diagnóstico de trastorno de déficit de atención con hiperactividad*. Trabajo de grado para optar por

el título de Psicólogo Escolar. Instituto Tecnológico De Santo Domingo, Intec. República Dominicana.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico. (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Otero, C., Martin, E., Leon del Barco, B., y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 17, (1,2), 275-284.

Oyserman, D. (2011). Culture as situated cognition: cultural mindsets, cultural fluency, and meaning making. *European Review of Social Psychology*, 22, 164–214.

Oyserman, D., Kemmelmeier, M., y Coon, H. (2002). Cultural psychology, a new look: reply to Bond (2002), Fiske (2002), Kitayama (2002), and Miller (2002). *Psychological Bulletin*, 128, 110–117.

Oyserman, D., y Lee, S. (2008). Does culture influence what and how we think? Effects of priming, individualism and collectivism. *Psychological Bulletin*, 134(2), 311–342.

Páez, D., y Zubieta, E. (2004). Dimensiones culturales: individualismo-colectivismo como síndrome cultural. En F. Sedano, S. Ubillos Landa, E. Zubieta, y D. Páez Rovira (Eds.), *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 55-72). España: Pearson Educación.

Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9, 23-24.

Palmer, B.R., Gignac, G., Manocha, R., y Stough, C. (2005). A Psychometric Evaluation of The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.

Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., y Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.

Paunonen, S. V., Jackson, D. N., Trzebinski, J., y Forsterling, F. (1992). Personality structure across cultures: a multimethod evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 447–456.

Pegalajar-Palomino, M., y Colmenero-Ruiz, M. (2014). Inteligencia emocional en alumnado de educación secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 12(33), 325-342.

Pennebaker, J.W. (1993). Psychosomatics, inhibition, and the self-disclosure of emotional experiences. En D. Paez (Ed.), *Health, expression, and social repression of emotions* (pp. 59-76). Valencia, Spain: Promolibro.

Pérez, J. C. (2003). Adaptación y validación española del “Trait Emotional Intelligence Questionnaire” (Teique) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.

Pérez, N., y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 22(9), 393-400.

Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13(1), 110-129.

Pérez, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, Ma: Hogrefe y Huber.

Pérez-González, J.C., Cejudo-Prado, M.J., Duran-Arias, C.R. (2014). Emotional intelligence as a non-cognitive predictor of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 60, p.30.

Pérez-González, J. C., y Sanchez-Ruiz, M.J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the Big Five, big two and big one framework. *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58.

Petrides, K. V. (2006). *Internal consistency data for the Teique and Teique-Sf (V. 1.50)*. Recuperado de [Http://Www.Ioe.Ac.Uk/Schools/Phd/Kpetrides/Teique1.Htm](http://Www.Ioe.Ac.Uk/Schools/Phd/Kpetrides/Teique1.Htm).

Petrides, K. V. (2009). *Technical Manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.

Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 3, 136-139.

Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

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

Petrides, K. V., Furnham, A., y Martin, G. N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 144, 149-162.

Petrides, K. V., Furnham, A., y Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: moving forward in the field of EI. En G. Matthews, M. Zeidner, y R. Roberts, R. (Eds.), *Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns (Series In Affective Science)*, (pp. 376-395). Oxford: Oxford University Press.

Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of Trait Emotional Intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.

Petrides, K. V., Pita, R., y Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.

Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., y Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.

Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Ligthart, L., Boomsma, D. I., y Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the big five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 48, 906-910.

Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J.A., y Veselka, L. (2011). Trait emotional intelligence and the dark triad traits of personality. *Twin Research and Human Genetics*, 14, 35-41.

Pichardo, A., Pichardo, D., y Perez, F. (2002). *La inteligencia emocional en el desempeño laboral*. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología Industrial. Universidad Iberoamericana, República Dominicana.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper & Row.

Poropat, A. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.

Poropat, A. (2014). Other-rated personality and academic performance: evidence and implications. *Learning and Individual Differences*, 34, 24–32.

Primi, R., Ferreira-Rodrigues, C., y De Francisco, L. (2014). Cattell's personality factor questionnaire (Cpfaq): development and preliminary study. *Paidéia*, 24(57), 29-37. Doi:10.1590/1982-43272457201405.

Psychological Corporation (2002). *Wechsler Individual Achievement Test Second Edition Examiner's Manual* Psychological Corporation. San Antonio, TX.

Rahmani, P. (2011). The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 803-808. Recuperado de [Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Sbspro.2011.11.308](http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.308).

Ramírez-Esparza, N., Gosling, S. D., Benet-Martínez, V., Potter, J. P., y Pennebaker, J.W. (2006). Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching. *Journal of Research in Personality*, 40, 99–120. [Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Jrp.2004.09.001](http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2004.09.001)

Ramos, J.C. (2009). *Modelo de aptitud musical. Análisis y evaluación del enfoque de aprendizaje, la personalidad y la inteligencia emocional en alumnos de 13 a 18 años*. Tesis Doctoral. Universidad De León

Rastegar, M. y Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37, 700–707.

Ratner, C. (1991). *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. New York: Plenum.

Ratner, C. (1999). Three approaches to cultural psychology: a critique. *Cultural Dynamics*, 11, 7-31.

Ratner, C. (2000). A cultural-psychological analysis of emotions. *Culture and Psychology*, 6, 5-39.

Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.

Reisenzein, R. (1983). The Schachter Theory of emotions: two decades later. *Psychological Bulletin*, 94, 239-264.

Reina A., J. (2010). *Estudio comparativo sobre diferencias en rasgos de personalidad entre niños(as) de 6 a 8 años y adolescentes de 14 a 18 años con padres divorciados*. Trabajo de grado para optar por el título de Psicólogo Escolar. Intec, República Dominicana.

Reyes., R., Álvarez, M., y Checo, A. (2010). *Incidencias de la IE en el desempeño laboral de los profesores de educación media del colegio Santo Domingo, en el periodo marzo-agosto de 2010, Distrito Nacional*. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología Laboral.

Ritchhart, R. (1998). How emotions shape our thinking. *Think*, 11-13.

Robbins, S., Lauver, K., Davis, H., Langley, R., y Carlstorm, A. (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288.

Roberts, B. W., Walton, K. E., y Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: a meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 1–25.

Robins, R. W., Fraley, R., Roberts, B. W., y Trzesniewski, K. H. (2001). A longitudinal study of personality change in young adulthood. *Journal of Personality*, 69(4), 617-640.

Rode, J., Arthaud-Day, M., Mooney, C., Near, J., Baldwin, T., Bommer, W., y Rubin, R. (2005). Life satisfaction and student performance. *The Academy of Management Learning and Education*, 4, 421–433.

Rodríguez Bencosme, A. M. (2014). El diseño como un instrumento pedagógico para incrementar la creatividad. *Ciencia y Sociedad*, 39(2), 311-351. Recuperado de [Http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=87031376005](http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=87031376005).

Rohde, T.E., y Thompson, L.A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83-92. Recuperado de <http://Www.Sciencedirect.Com/Science/Article/Pii/S0160289606000535>.

Rolfhus, E., y Ackerman, P. L. (1999). Assessing individual differences in knowledge: knowledge, intelligence, and related traits. *Journal of Educational Psychology*, 91, 511–526.

Rosander, P., Bäckström, M., y Stenberg, G. (2011). Personality traits and general intelligence as predictors of academic performance: a structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 21, 590-596.

Roseman, I. J., y Smith, C. A. (2001). Appraisal theory. En K. Scherer, A. Schorr, y T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: theory, methods, research* (pp. 3-19). Oxford: Oxford University Press.

Rothbart, M.K., y Jones, L.B. (1998). Temperament, self-regulation and education. *School Psychology Review*, 27, (4), 479-491.

Saadat, M., Ghasemzadeh, A., y Soleimani, M. (2012). Self-esteem in Iranian university students and its relationship with academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 31, 10–14.

Saklofske, D.H., Austin, E.J., Galloway, J., y Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviors: preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, 42, 491–502.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., y Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.

Saklofske, D. H., Nordstokke, D., Prince-Embury, S., Crumpler, T., Nugent, S., Vesely, A., y Hindes, Y. (2013). Assessing personal resiliency in young adults: the resiliency scale for children and adolescents. En S. Prince-Embury y D. H. Saklofske (Eds.), *Resiliency in Children, Youth and Adults: Translating Research into Practice* (189–198). New York: Springer.

Sala, F., (2002). *Emotional competence inventory (Eci): Technical Manual*. Boston: Hay/Mcber Group.

Salovey, P., Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2004). *Emotional intelligence: key readings on the Mayer and Salovey model*. New York: Dude Publishing.

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

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.

Sánchez-Ruiz, M. J., Hernández-Torrano, D., Pérez-González, J. C., Batey, M., y Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 35, 461-473.

Sánchez-Ruiz, M. J., Mavroveli, S., y Poullis, J. (2013). Trait emotional intelligence and its links to university performance: an examination. *Personality and Individual Differences*, 54, 658–662. Recuperado de [Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2012.11.013](http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.013).

Sánchez-Ruiz, M. J., Pérez-González, J. C., y Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties. *Australian Journal of Psychology*, 62, 51-57.

Scherer, K.R. (1987). Toward a dynamic theory of emotion: the component process model of affective states. *Geneva Studies in Emotion and Communication 1*, 1–98. Recuperado de <http://Www.Unige.Ch /Fapse/Emotion/Genstudies/Genstudies.Html>.

Scherer, K.R. (2000). Emotion. En M. Hewstone y W. Stroebe (Eds.), *Introduction to social psychology: an European perspective* (pp. 151–191). Oxford, United Kingdom: Blackwell.

Scherer, K. R., y Wallbott, H. G. (1994). Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 310–328.

Schmitt, D.P., Realo, A., Voracek, M., y Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 168-182.

Schuerger, J.M. (2001). *16PF-APQ. Manual*. Champaign, IL: Institute For Personality And Ability Testing.

Schulte, M. J., Ree, M. J., y Carretta, T. R. (2004). Emotional intelligence: not much more than *g* and personality. *Personality and Individual Differences*, 37, 1059-1068.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 25 (pp. 1-65). New York: Academic Press. Recuperado de [Http://Dx.Doi.Org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](http://Dx.Doi.Org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6).

Sedikides, C., Gaertner, L., y Toguchi, Y. (2003). Pancultural Self-enhancement. *Journal of Personality & Social Psychology*, 84, 60–79.

Seisdedos, C., N. (2011) *Sixteen Personality Factor Inventory, 16pf-5*. Madrid: Tea Ediciones

Serna, B. (2007). *Inteligencia emocional y factores relacionados con el rendimiento académico: un estudio con niños y adolescentes*. Tesis de Licenciatura. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Sevdalis, N., Petrides, K. V., y Harvey, N. (2007). Predicting and experiencing decision-related emotions: does trait emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 42, 1347-1358.

Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M., Holahan, J.M., Shaywitz, S.E. (1992). Discrepancy compared to low achievement definitions of reading disability: results from the Connecticut longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 639–648.

Shiple, N. L., Jackson, M.J., y Segrest, S. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1-18. Recuperado de <Http://Www.Aabri.Com/Manuscripts/10535.Pdf>.

Siegling, A., Saklofske, D., Vesely, A.K., y Nordstokke, D. (2012). Relations of emotional intelligence with gender-linked personality: implications for a refinement of EI constructs. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 776-781.

Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's stage theory: the psychology of art and the actor under the direction of Perekhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 319–341.

Soares, D.L., Lemos, G.C., Primi, R., y Almeida, L.S. (2015). The relationship between intelligence and academic achievement throughout middle school: the role of students' prior academic performance. *Learning and Individual Differences*, (In Press). Recuperado de <Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Lindif.2015.02.005>.

Soto, G. (2010). *Rasgos de personalidad de adolescentes con alta habilidad*. Trabajo de fin de Master. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad De Murcia

Soto, G., Ferrándiz, C., Sáinz, M., Ferrando, M., Prieto, M. D., Bermejo, M. R., y Hernández, D. (2011). Características psicométricas del cuestionario de personalidad BFQ-na (Big Five questionnaire - niños y adolescentes). *Aula Abierta*, 39 (1), 13-24.

Soto, C., John, O. P., Gosling, S. D, y Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: big five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 330-348.

Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15, 201-293.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man: their nature and measurement*. London: Macmillan.

Spinath, B., Spinath, F., Harlaar, N., y Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34(4), 363-374. Recuperado de [Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Intell.2005.11.004](http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2005.11.004).

Spinath, B., Freudenthaler, H., y Neubauer, A.C. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 481-486. Issn 0191-8869.

Specht, J., Egloff, B., y Schmukle, S.C. (2011). Stability and change of personality across the life course: the impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the big five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(4), 862-882.

Stephan, C. W., Stephan, W. G., y Cabezas, M. (1996). Emotional expression in Costa Rica and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(2), 147-160.

Stephan, C. W., Stephan, W. G., Saito, I., y Barnett, S. M. (1998). Emotional expression in Japan and the United States the nonmonolithic nature of individualism and collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(6), 728-748.

Sternberg, R.J. (1985a). La teoría triárquica de la inteligencia. En A. Pueyo, (Ed.) *Inteligencia y Cognición*. Barcelona, España: Paidós.

Sternberg, R.J. (1985b). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclee De Brower.

Sternberg, R. J. (1986). A framework for understanding conceptions of intelligence. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Eds.), *What is Intelligence? Contemporary Viewpoints on its Nature and Definition* (pp. 3-15). Norwood, NJ: Ablex

Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Penguin Putnam.

Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2014). The development of adaptive competence: why cultural psychology is necessary and not just nice. *Developmental Review*, 34(3), 208-224. Recuperado de <http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Dr.2014.05.004>.

Sternberg, R.J, y Berg, C.A. (1986). Quantitative integration: definitions of intelligence: a comparison of the 1921 and 1986 symposia. En R.J. Sternberg y D.K. Detterman (Eds.), *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp.155-162). Norwood, NJ: Ablex.

Sternberg, R. J., y Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.

Sternberg, R. J., y Kaufman, S. (2011). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press

Steinmayr, R., y Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80–90.

Storek, J. y Furnham, A. (2014). Gender and task confidence as predictors of the domain-masculine intelligence type (Dmiq). *Personality and Individual Differences*, 69, 43-49. Recuperado de <Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2014.05.006>.

Suh, E., Diener, E., Oishi, S., y Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494-512. Recuperado de <http://Geert-Hofstede.Com/The-Hofstede-Centre.Html>.

Suh, E. M., Diener, E., y Updegraff, J. A. (2008). From culture to priming conditions: self-construal influences on life satisfaction judgments. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 3–15.

Thorndike, E. L. (1920a). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Thorndike, E. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25–29.

Thorndike, E. (1921). Intelligence and its measurement: a symposium. *Journal of Educational Psychology*, 12, 123–275.

Thorndike, R. L., y Stern, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275-285.

Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: Education Industry Service.

Torrano, D. H. (2007). *Inteligencia emocional como habilidad: un estudio sobre el Msceit V.2.0 (Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence Test Version 2.0) en adolescentes*. Tesis de Licenciatura. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad De Murcia.

Triandis, H. (1972). *The Analysis of Subjective Culture*. New York: Wiley.

Triandis, H. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506–520.

Triandis, H. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.

Triandis, H. (2007). Culture and psychology: a history of their relationship. En S. Kitayama y D. Cohen (Eds.), *Handbook of Cultural Psychology* (pp. 59–76). New York: Guilford Press.

Triandis, H., y Suh, E. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review of Psychology*, 53, 133–160.

Triandis, H., Marin, G., Lisansky, J., y Betancourt, H. (1984). “Simpatía” as a cultural script of hispanics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 6, 1363-1375.

Triandis, H.C., Bontempo, R., Villareal, M.J., Asai, M., y Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.

Troncoso, C., Rivas, L., y Méndez, N. (2003). *Rasgos de personalidad en adolescentes abusadas y no abusadas sexualmente mediante CPS y DFH*. Trabajo fin de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología, Universidad Iberoamericana.

Tsaousis, I., y Kazi, S. (2013). Factorial invariance and latent mean differences of scores on trait emotional intelligence across gender and age. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 169-173. Recuperado de [Http://Www.Sciencedirect.Com/Science/Article/Pii/S0191886912004060](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886912004060).

Unesco (2009). *El clima escolar es la variable que más influye en el rendimiento de los estudiantes de América Latina*. Recuperado de http://Portal.Unesco.Org/Geography/Es/Ev.Php-Url_Id=9076&Url_Do=Do_Topic&Url_Section=201.Html.

Vallejo, B., Rodríguez, C., Sicilia, A., García, C., y Martínez, J. (2012). *Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar*. Comunicación presentada en: 13° Congreso Virtual de Psiquiatría.com. Interpsiquis 2012.

Van De Vijver, F. J. R. (2004). Intelligence and culture. En C.D. Spielberger (Ed), *Encyclopedia of applied psychology, Volumen 2*, (pp. 299-306). Boston: Elsevier Academic Press.

Van Der Zee, K., y Wabeke, R. (2004). Is trait emotional intelligence simply or more than just a trait? *European journal of personality*, 18, 243-263.

Van Rooy, D. L., Alonso, A., y Viswevaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700.

Van Rooy, D.L., y Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: a meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.

Vansteenkiste, M., y Sheldon, K. (2006). There's nothing more practical than a good theory: integrating motivational interviewing and self-determination theory. *British Journal of Clinical Psychology*, 45(1), 63-82.

Vassiloudis, I., Yiannakouris, N., Panagiotakos, D.B., Apostolopoulos, K., y Costarelli, V. (2014). Academic performance in relation to adherence to the Mediterranean diet and energy balance behaviors in Greek primary schoolchildren. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 46(3), 164-70. Doi:10.1016/J.Jneb.2013.11.001.

Vernon, P. A., Petrides, K. V., Bratko, D., y Schermer, J. A. (2008). A behavioral genetic study of trait emotional intelligence. *Emotion*, 8, 635-642.

Vernon, P. A., Villani, V. C., Schermer, J. A., y Petrides, K. V. (2008). Phenotypic and genetic associations between the big five and trait emotional intelligence. *Twin Research and Human Genetics*, 11, 524-530.

Visión, Filosofía y Programa Curricular del Sistema Educativo Dominicano para el Siglo XXI (2014). Recuperado De [Http://Pactoeducativo.Do/](http://Pactoeducativo.Do/).

Von Stumm, S., Hell, B., y Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind: intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 574-588.

Vygotski, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. Vygotski, *Obras Escogidas, Vol. III* (pp. 11-314). Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of Lev Vygotsky, Vol. 3: problems of the theory and history of psychology*. New York: Plenum.

Watkins, M.W., Lei, P.W., y Canivez, G.L. (2007). Psychometric intelligence and achievement: a cross-lagged panel analysis. *Intelligence*, 35, 59-68.

Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 101-103.

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence (4th ed.)*. Baltimore, Md: The Williams & Wilkins Company.

Wechsler, D. (2003). *Wisc-Iv Technical and Interpretive Manual*. Psychological Corporation, San Antonio, Tx.

Whitman, D.S., Van Rooy, D.L., Viswesvaran, C., y Kraus, E. (2009). Testing the second-order factor structure and measurement equivalence of the Wong and Law emotional intelligence scale across gender and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1059-1074.

Williams, C., Daley, D., Burnside, E., y Hammond-Rowley, S. (2010). Does item overlap account for the relationship between trait emotional intelligence and psychopathology in preadolescents? *Personality and Individual Differences*, 48, 867-871. Recuperado de [Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2010.02.006](http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Paid.2010.02.006).

Wilson-Mendenhall, C.D., Barrett, L.F, y Barsalou, L.W. (2013). Neural evidence that human emotions share core affective properties. *Psychological Science*, 24(6), 947–956.

Wolfe, R. N., y Johnson, S. D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 177–185.

Wolff, S. B. (2005). *Emotional competence inventory (ECI): technical manual*. Hay group, Mcclelland Center for Research and Innovation. Tomado de [Http://Www.Eiconsortium.Org /Pdf/Eci_2_0_Technical_Manual_V2.Pdf](http://www.eiconsortium.org/Pdf/Eci_2_0_Technical_Manual_V2.Pdf).

Wood, S., Green Wood, E., y Boyd, D. (2013). *Mastering the world of psychology, 5th edition*. Pearson Education, Inc.

Wundt, W. (1897/1998). *Outlines of psychology*. Thoemmes Press.

Zeidner, M., y Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. En R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 581 – 610). New York: Cambridge University Press.

Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo, B.P., Di Giunta, L., Milioni, M., y Caprara, G. (2013). Academic achievement: the unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162. Recuperado de [Http://Www.Sciencedirect.Com/Science/ Article/Pii/S104160801200101x](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S104160801200101x).