



Facultad de Humanidades
**ESCUELA DE
EDUCACIÓN**

**CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES (COEM) PARA
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN SANTIAGO DE
CHILE**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN EMOCIONAL

Estudiantes:

M. Pilar Egaña González

Marcela Palma Castillo

Profesor Guía:

Mg. Claudio Molina Díaz

2019

ÍNDICE

RESUMEN	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 Antecedentes.....	10
1.2 Pregunta-problema de la investigación.....	11
1.3 Objetivos del estudio.....	12
1.3.1 Objetivo General.....	12
1.3.2 Objetivos Específicos.....	12
1.4 Hipótesis de trabajo.....	13
1.4.1 Hipótesis General.....	13
1.4.2 Hipótesis Específica.....	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	14
2.1 La emoción.....	14
2.2 Enfoques respecto a las emociones.....	17
2.2.1 Enfoque evolucionista.....	17
2.2.2 Enfoques psicofisiológicos y de neurociencias.....	19
2.2.3 Enfoque conductista.....	21
2.2.4 Enfoques cognitivos.....	22
1.3 Clasificación de las emociones.....	23
2.3.1 Peter J. Lang: la teoría bifásica de las emociones.....	23
2.3.2 Paul Ekman: Expresiones faciales y emociones básicas.....	25
2.3.3 R. Plutchnik: La rueda de las emociones.....	27
2.3.4 Leslie Greenberg: emociones primarias, secundarias	

e instrumentales.....	30
2.3.5 Rafael Bisquerra: familias de emociones.....	33
2.4 La inteligencia emocional.....	36
2.4.1 Antecedentes.....	36
2.4.2 Inteligencia emocional: bases conceptuales.....	40
2.4.2.1 Modelos de habilidad: Mayer y Salovey.....	41
2.4.2.2 Modelo de competencias emocionales.....	45
2.4.2.3 Modelo de inteligencia socioemocional (ESI) de Bar-On	47
2.5 Las competencias emocionales y su valoración.....	50
2.5.1 Escala TMMS (Salovey et al., 1995).....	54
2.5.2 Escala MSCEIT-2.0	57
2.5.3 Inventario de cociente emocional.....	58
2.5.4 Cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A)	61
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	69
3.1 Paradigma de base.....	69
3.2 Caracterización del tipo de diseño a emplear.....	69
3.3 Universo, población de referencia y muestra bajo estudio.....	70
3.4 Instrumentos y descripción del trabajo de campo.....	72
3.5 Aspectos éticos.....	78
3.5.1 Valor social o científico.....	79
3.5.2 Validez científica.....	79
3.5.3 Selección equitativa de los sujetos.....	79
3.5.4 Razón riesgo/beneficio favorable.....	80
3.5.5 Evaluación independiente.....	80
3.5.6 Consentimiento informado.....	80
3.5.7 Respeto por los sujetos inscritos.....	80
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	82
4.1 Comportamiento de la muestra efectiva u observada.....	82
4.2 Análisis estadístico.....	84
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N°1: La vivencia emocional.....	16
Figura N°2: Teoría bifásica de la emoción.....	24
Figura N°3: Las siete emociones básicas.....	26
Figura N°4: La rueda de las emociones.....	27
Figura N°5: Diadas de las emociones.....	29
Figura N°6: Jerarquización de las habilidades emocionales..	41

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Gráfico N° 1: Área de estudio de estudiantes encuestados...	83
Tabla N° 1: Emociones Primarias.....	31
Tabla N° 2: Los pasos del proceso emocional.....	32
Tabla N° 3: Clasificación de las emociones.....	33
Tabla N° 4: Temas centrales de las emociones.....	35
Tabla N° 5: Modelo revisado de inteligencia emocional.....	43
Tabla N° 6: El Modelo Multifactorial de Bar-On.....	48
Tabla N° 7: Componentes de la inteligencia emocional según Mayer y Salovey, Goleman, y Bar-On.....	49
Tabla N° 8: Puntajes escala TMMS-24.....	54
Tabla N° 9: Dimensiones e Ítems del instrumento TMMS-24	55
Tabla N° 10: Escala MSCEIT-2,0.....	58
Tabla N° 11: Categorías inventario cociente emocional.....	59
Tabla N° 12: Sistema de Valoración de los Reactivos del Inventario Bar-On de Cociente Emocional.....	61
Tabla N° 13: Competencias emocionales.....	61
Tabla N° 14: Determinación de tamaño muestral.....	70

Tabla N° 15: Criterios de Moriyama.....	74
Tabla N° 16: Distribución de la muestra observada por área de estudio.....	83
Tabla N° 17: Alpha de Crombach medido para las dimensiones del COEM.....	84
Tabla N° 18: Resultados KMO y prueba de Bartlett.....	85
Tabla N° 19: Matriz de componentes rotados.....	86
Tabla N° 20: COEM Definición Operacional de Variables.....	87

SOLO USO ACADÉMICO

RESUMEN

La Educación emocional es una temática que está siendo cada vez más relevante como una forma de mejorar la percepción de bienestar y calidad de vida de las personas incrementando además sus resultados en los ámbitos académicos.

Poseer instrumentos válidos y confiables para medir las competencias emocionales de las personas se hace altamente necesario como una forma de obtener retroalimentación acerca de la eficacia de las intervenciones destinadas a mejorar las competencias en esta área.

El objetivo de esta investigación fue la construcción y validación del Cuestionario de Competencias Emocionales (COEM) en una muestra de estudiantes de educación superior, técnica y profesional de la ciudad de Santiago de Chile.

En el estudio participaron 892 estudiantes pertenecientes a Carreras de las áreas de Salud, Administración y Negocios, Ingeniería, Informática, Diseño y Educación pertenecientes a la Universidad Mayor o al Duoc UC.

El instrumento se compone de 30 indicadores, agrupados en cinco dimensiones, que presentaron un Alpha de Crombach total de 0,893, constituyendo una herramienta válida y confiable para medir competencias emocionales de acuerdo a las definiciones operacionales de sus dimensiones.

Palabras clave:

Estudiantes - educación superior - emoción - competencias emocionales - validación- evaluación - inteligencia emocional.

ABSTRACT

Emotional education, has increasingly become relevant in people's well-being perception, and as a tool for improving academic results.

Actions taken in order to improve emotional competences are to be measured with accuracy, in order to have a precise feedback of what is done and what is needed, for this purpose, reliable and valid instruments in assessing emotional competences are fundamental.

Our aim in this research, was to both build and validate an Emotional skills questionnaire (Cuestionario de Competencias Emocionales, *COEM in Spanish*).

The sample included higher education students, technical school students, and professional's students from Santiago.

892 students were included, studying Engineering, Business and Administration, Design, Education, and Health-related programs.

The instrument itself is built upon 30 indicators, grouped in five different dimensions, the Cronbach alpha value obtained was 0,893.

These results show this examination as both valid and reliable and as a useful instrument for measuring emotional competences, according to the previously established operational definition of each dimension.

Key words:

Students-higher education-emotion-emotional competences-validation-test-emotional intelligence.

INTRODUCCIÓN

La emoción, según la Real Academia Española se define como:

“1. f. Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.

2. f. Interés, generalmente expectante, con que se participa en algo que está ocurriendo”.

Definición breve para un término que nomina una de las áreas de la existencia humana más complejas y relevantes en la historia y evolución del individuo, la cultura y la sociedad. Las emociones han sido compañeras inseparables de la evolución del ser humano; sin embargo y tal vez justamente por el enorme poder implícito que poseen, han sido en ocasiones incomprendidas o temidas y muchas veces ignoradas, al punto de que se podría afirmar que si bien numerosos autores han escrito respecto a ellas, las posturas se han dividido desde la antigüedad en dos grandes vertientes contrapuestas: una que estudia su significado y relevancia, y otra que lo niega argumentando que el mundo, al ser racional, no encuentra sentido ni utilidad en las emociones, constituyendo estas experiencias irrelevantes para la persona, dualidad que en forma más o menos evidente, persiste hasta nuestros días.

Afortunadamente, estos paradigmas están siendo crecientemente cuestionados con base entre otros, en los avances de las neurociencias que sugieren que algunas reacciones emocionales influyen directamente en la cognición, aún antes de pasar por la conciencia. Es así que, desde la primera mitad del siglo XX, comienza a surgir un interés cada vez mayor por la comprensión de las emociones desde diversas vertientes. Autores como Huizinga, y Lucien Fevre llaman a darles el lugar que les corresponde en la historia y la sociología, mientras otros como Jean Paul Sartre (en Casado y Colombo, 2006), plantean que “la emoción no es un accidente, es un modo de existencia de la conciencia, una de las maneras por las que comprende su ser en el mundo”.

En 1983 se publicó en Estados Unidos el libro *Estructuras de la mente* de Howard Gardner, el cual plantea la tesis de la existencia de múltiples inteligencias, dentro de las cuales incluye las intrapersonal e interpersonal. Estos escritos son a su vez precursores de la teoría de la Inteligencia emocional (IE), enunciada por primera vez por Salovey y Mayer y conceptualizada en términos de cinco metahabilidades:

1. Conocimiento de las propias emociones,
2. Capacidad para controlar emociones,
3. Capacidad de motivarse a sí mismo,
4. Reconocimiento de emociones ajenas
5. Control de las relaciones.

Daniel Goleman, en 1995, acercó esta teoría al gran público a través de su libro *Inteligencia emocional*, logrando repercusión a nivel mundial, lo que representó un avance significativo en el acercamiento de la temática de las emociones a múltiples ámbitos del conocimiento constituyendo la base de la educación emocional.

En Chile, Varela, Maturana, Echeverría y Naranjo, entre otros, observan el ámbito de acción y estudio de las emociones ampliando las fronteras del conocimiento y del hacer desde sus diversas posturas, contribuyendo a la formación y el desarrollo de personas en múltiples contextos. Sin embargo, se trata de un campo aun incipientemente desarrollado en la educación superior, en el que es necesaria mayor sistematización y desarrollo de instrumentos que permitan medir el impacto de intervenciones destinadas a mejorar las competencias emocionales, con el fin de mejorar la calidad de vida y desempeño de las personas.

Como una forma contribuir al conocimiento y desarrollo de la Educación emocional en Chile las autoras de la presente investigación, de acuerdo a la percepción apoyada en su vasta experiencia docente, sumada a los datos obtenidos de la bibliografía revisada y el aprendizaje durante su formación como

Magister en Educación emocional, se proponen construir y validar un cuestionario de competencias emocionales para estudiantes de educación superior, profesional y técnica en Santiago de Chile como un aporte a la integración de la educación emocional en este grupo de personas considerando la creciente importancia de las habilidades blandas o transversales basadas en estas competencias, en las personas en formación.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

De acuerdo a la bibliografía consultada, se puede afirmar que la mayoría de las mediciones en el ámbito de la inteligencia emocional (IE) utilizan como base el modelo de habilidades de Meyer y Salovey, en un formato de auto informe (IE percibida), el que si bien puede presentar limitaciones por su naturaleza, resulta ser de rápida ejecución y retroalimentación, lo cual a juicio de numerosos investigadores, parecería ser una tendencia mundial en este tipo de estudios (Martins, Ramalho y Morín, 2010; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke, 2007).

La revista Behavioral psychology, en el artículo *Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos*, publicado en 2012, analiza una serie de 13 artículos referidos a evaluaciones de la inteligencia emocional (IE), realizadas por diversos autores, demostrando la enorme diversidad de contextos y situaciones en las que esta temática resulta de interés, y evidenciando la noción de que desarrollar este tema tendrá un impacto importante en la percepción de bienestar de las personas y su capacidad de adaptación y resiliencia. Al mismo tiempo, señala la necesidad de adaptar los instrumentos existentes a las características propias de cada grupo utilizando metodología fiable y válida que aporte un adecuado sustento a la generación de programas de educación emocional y a la evaluación de sus resultados (Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera y Augusto, 2012).

La educación emocional entonces, aparece como un método para desarrollar en los individuos las habilidades y conocimientos que les permitan enfrentar de mejor manera los retos cotidianos, redundando esto en una mayor percepción de bienestar. Como todo proceso educativo, requiere de estrategias eficaces y métodos para medir sus resultados que sean válidos y confiables para las poblaciones intervenidas.

En España, el Grupo de investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) publicó el año 2010, *el Cuestionario de evaluación de desarrollo emocional (QDE-A)*, instrumento de auto informe que pretende evaluar la competencia emocional a partir de cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Esta prueba obtuvo un coeficiente de 0,92 sobre un máximo de 1,0 a nivel global medido a través del alfa de Cronbach, herramienta utilizada universalmente para medir la fiabilidad de un instrumento de medida. Esto permite considerarla como una excelente escala para el mundo de habla castellana. No obstante, no se encuentra disponible para ser utilizada en nuestro país.

De aquí que desarrollar en Chile un cuestionario válido y confiable para evaluar competencias emocionales favorecerá hacer conciencia de la importancia de la educación emocional y determinar aquellas competencias específicas de los estudiantes que se encuentran disminuidas y se beneficiarían de una intervención facilitando mayor claridad, eficiencia y precisión al momento de intervenir en el esta área.

1.2 Pregunta-problema de la investigación

El primer paso para el desarrollo de la investigación fue definir la pregunta problema:

¿Es posible construir y validar un Cuestionario para la evaluación de competencias emocionales para estudiantes provenientes de instituciones de educación superior profesional y técnica, de la ciudad de Santiago de Chile?

Con el fin de abordar dicha cuestión, se confeccionó un instrumento de auto informe basado en los ya existentes, considerando en lo medular las dimensiones de las competencias emocionales de mayor consenso y validez en la bibliografía disponible. La escala se valida a través de su aplicación en estudiantes

de educación superior, profesional y técnica utilizando un diseño descriptivo transversal con un enfoque cuantitativo. (Hernández, Fernández, Baptista, 2006).

A continuación, se definieron los objetivos generales y específicos que guiaron la presente investigación:

1.3 Objetivos del estudio

1.3.1 Objetivo General

Construir y validar un Cuestionario de competencias emocionales (COEM), para estudiantes provenientes de instituciones de educación superior profesional y técnica, de la ciudad de Santiago de Chile.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Determinar la fiabilidad del cuestionario de competencias emocionales, en una muestra de estudiantes de educación superior, profesional y técnica.
- Establecer para una muestra de estudiantes de educación superior, profesional y técnica, la validez de las dimensiones que conformarán el cuestionario de competencias emocionales.
- Determinar si el cuestionario de competencias emocionales es un instrumento válido para evaluar el nivel de competencia emocional en estudiantes de educación superior y fundamentar intervenciones en educación emocional.

El cumplimiento de los objetivos permitirá a su vez verificar el cumplimiento de las siguientes hipótesis de trabajo:

1.4 Hipótesis de trabajo

1.4.1 Hipótesis General

El COEM es un instrumento con altos estándares estadísticos para medir el nivel de competencia emocional en estudiantes de educación superior, profesional y técnica.

1.4.2 Hipótesis Específica

El Alpha de Cronbach total del COEM y de cada una de sus dimensiones, es superior a 0,70.

Una vez revisados los aspectos introductorios de la materia respecto a la que se enfocó el presente estudio, se presentan los marcos teórico y metodológico que sustentaron el trabajo de campo.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se revisan las contribuciones de diversos autores que entregaron el sustento teórico a la construcción del COEM. Se inicia con el concepto de emoción, para continuar con la revisión de algunos de los enfoques explicativos de las emociones más validados, las clasificaciones relacionadas con el fenómeno en estudio, y terminando con la construcción de los conceptos de Inteligencia emocional (IE) y las competencias emocionales como indicadores operacionales de dicha inteligencia.

2.1 La emoción

"Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla, en ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla" (Wenger, Jones y Jones, 1962: 3).

No cabe duda de que las emociones son parte inseparable de la experiencia humana; la evaluación de la propia existencia sólo es posible a partir del sentido que se le otorga y a las emociones que la experiencia convoca. Norman Denzin, profesor de comunicación de la Universidad de Illinois, Estados Unidos, señala que el significado de una emoción está en la interpretación que se le da, apuntando a que estas son tan complejas y variadas como los seres humanos, lo que sin duda impacta en la dificultad para encontrar una definición que dé cuenta adecuadamente de todos los aspectos que ellas involucran, más aún si se considera que su definición ha sido una tarea emprendida desde disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología, la teología, y la biología, entre otras.

De la gran cantidad de autores que han abordado esta temática, se seleccionarán algunos que, sin ánimo de agotar las posibilidades, ofrecen miradas interesantes para el presente estudio.

Denzin (2009), refiere que la emoción es:

“Una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el trascurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada: la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional”. (Denzin, 2009).

Esta definición hace evidente la naturaleza transversal de las emociones en cuanto permean todos los ámbitos del ser y conllevan la construcción de una realidad que favorece o inhibe determinadas posibilidades de acción. Esto es sumamente concordante con lo planteado por Rafael Echeverría en su libro *Ontología del lenguaje* (2005), quien se refiere a los dominios del cuerpo, la emoción y el lenguaje en su interrelación que permiten la intervención indirecta desde cualquiera de ellos con resultados en los otros dos, abriendo espacios relevantes a la hora de modificar el actuar y, por ende, los resultados obtenidos:

“Sostenemos que, para comprender la acción humana, debemos prestar cuidadosa atención a nuestra vida emocional. Postulamos que nuestras emociones son determinantes básicas de lo que podamos o no lograr en los dominios del trabajo, aprendizaje, sociabilidad, espiritualidad, etcétera. Nuestra vida emocional es un factor crucial en cada esfera de la acción humana”. (Echeverría, 2005)

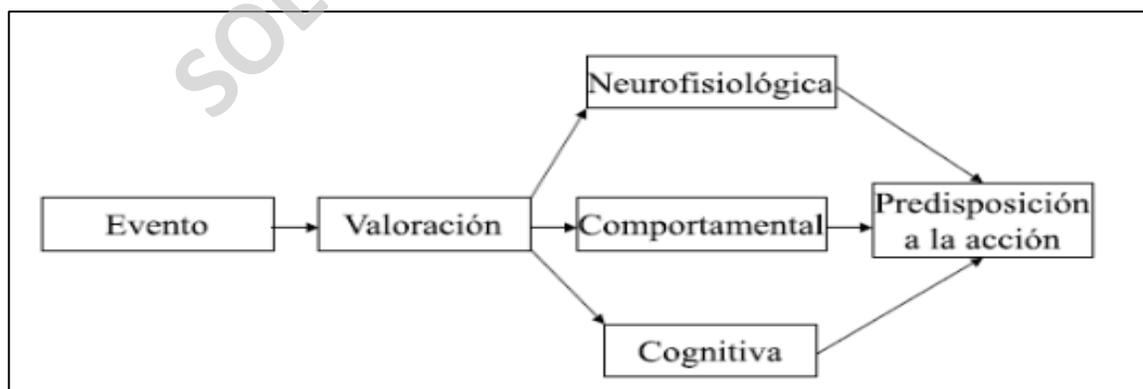
Las emociones se asociarían a las rupturas o quiebres en el fluir de la vida, que representan cambios en el espacio de posibilidades. Se reflejan en el lenguaje y pueden impactar en los estados de ánimo, definidos estos como el trasfondo más permanente desde el cual se generan nuestras acciones.

En la misma línea, Maturana refiere que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que se encuentran en la base de las acciones humanas:

“... lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción”. (Maturana, 1990)

Rafael Bisquerra, del Grupo de investigación en orientación psicopedagógica de la Universidad de Barcelona (GROP) ha generado una gran cantidad de investigación y formación en el área de la educación emocional y define la emoción como un “estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.” Enfatiza en la naturaleza inconsciente de estas lo que, siguiendo a Le Doux (1999), permitiría diferenciarlas de los sentimientos en tanto estos últimos son generados conscientemente. Esquematiza el proceso de la vivencia emocional desde tres variantes en su valoración que serán las que finalmente delimitarán la respuesta emocional:

Figura Nº1: La vivencia emocional



Fuente: Bisquerra (2017).

El mismo autor destaca la gran relevancia conseguida por la obra de Daniel Goleman *Inteligencia emocional*, publicada en 1995, y de qué manera la década de los 90 marca un punto de inflexión que releva esta temática a nivel mundial, al punto de hablar de una “revolución emocional” que especialmente desde la psicología y la educación ha ido permeando a toda la sociedad, afirmación apoyada por hechos como el gran aumento de publicaciones de esta temática en revistas especializadas, especialmente en el campo de la psicología y las neurociencias, la creación y desarrollo de organismos especializados en el tema (aparte del propio GROPE puede mencionarse el Instituto de Investigación sobre Emociones y Salud de la Universidad de Wisconsin, dirigido por Ned Kalin, el Laboratorio de emociones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, y en Chile el surgimiento de programas como el Magister en Educación emocional de la Universidad Mayor). Desde el punto de vista de la formación y la inclusión de las temáticas ligadas a la emoción, se observa un impacto creciente en organizaciones educativas y de todo tipo sobre la toma de conciencia acerca de la relevancia de las emociones en la salud y la calidad de vida.

Con la finalidad de comprender de modo más cabal los diversos acercamientos que a lo largo de su historia han intentado desentrañar la naturaleza y alcances del fenómeno de la emoción, se revisarán algunos de los principales enfoques al respecto.

2.2 Enfoques respecto a las emociones

2.2.1 Enfoque evolucionista

A partir de la biología y la psicología evolucionistas, este enfoque comprende a las emociones como adaptaciones fruto de la selección natural con el

fin de resolver problemas enfrentados por nuestros ancestros cazadores y recolectores tales como la supervivencia y la reproducción. Aunque no necesariamente han evolucionado a la par con otros aspectos del ser humano, el hecho de su existencia actual sería una prueba de que aún cuando pueden generar conflictos o dificultades siguen siendo necesarias para el individuo.

Charles Darwin, en su libro *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, publicado en 1873, describe la relación entre las emociones y los gestos faciales o corporales.

“(...) tanto los animales jóvenes como los viejos expresan igual sus sentimientos, que no es difícil advertir cuán sorprendente es que un perrito pequeño pueda mover la cola cuando está contento, bajar las orejas y descubrir los colmillos cuando quiere mostrarse salvaje, exactamente igual que un perro adulto; o que un gato de corta edad arquee su pequeño lomo y erice el pelo cuando se asusta o se irrita, como un gato mayor. Muchas veces, cuando dirigimos la atención hacia los gestos menos comunes en nosotros mismos, los cuales acostumbramos a ver como artificiales o convencionales -encogernos de hombros como signo de impotencia, o elevar los brazos con las manos abiertas y los dedos extendidos en señal de admiración- quizá sintamos demasiada sorpresa ante el descubrimiento de que estas manifestaciones son innatas”. (Darwin, 1872: 35)

Posteriormente, el autor complementa sus hallazgos con otros estudios acerca de la expresión emocional en animales filogenéticamente cercanos al ser humano, personas ciegas de nacimiento, personas de diferentes culturas y etnias, obras de arte (pintura y escultura), y personas cuyos músculos efectores de gestos asociados a la emoción eran estimulados eléctricamente.

De sus observaciones en bebés deduce que la expresión facial y corporal es un medio primario de expresión emocional que se puede observar desde

los inicios de la vida y que tendría funciones ligadas a la supervivencia y a la comunicación entre los miembros de una especie, anotando que *“los cambios en el cuerpo aparecen inmediatamente después de la percepción del acto emotivo, y lo que sentimos al mismo tiempo que suceden los hechos es la emoción”* (Darwin, 1872).

Explica las emociones a partir de tres principios: reflejos, instintos y hábitos, siendo los más importantes los dos primeros cuya expresión, al ser heredados filogenéticamente, sería innata debido a las características anatómo fisiológicas compartidas por los individuos de la misma especie. Los hábitos en cambio, al ser aprendidos, serían más susceptibles de desaparecer. Los patrones de expresión de las emociones a su vez podrían ser modificados por el aprendizaje, o incluso eliminados. Definió y clasificó ocho emociones básicas: alegría, malestar psicológico (distress), interés, sorpresa, miedo, enojo/rabia, disgusto y vergüenza, observadas tanto en animales como en humanos.

Podría afirmarse que Darwin es un precursor en temas de psicología comparada y de etología, en lo relativo a la existencia de un grupo de emociones básicas relacionadas con la adaptación y la evolución, y que compartirían un sustrato neural y expresión que es específico y único.

2.2.2 Enfoques psicofisiológicos y de neurociencias.

Desde esta mirada, lo central en la emoción está dado por la percepción de la activación fisiológica provocada por ésta. Dicho de otra forma, la emoción corresponde a las reacciones evocadas en el sistema nervioso siendo la experiencia afectiva de una reacción refleja.

A fines del siglo XIX, William James centra su estudio específicamente en el sistema nervioso periférico, cuyos cambios son la condición necesaria y suficiente para la emoción. Esta posee patrones fisiológicos de respuesta que le son

específicos, pero también presenta una variabilidad individual. Si bien esta teoría ha sido ampliamente debatida por las complicaciones que plantea su comprobación, sigue siendo considerada como la base de la psicofisiología en cuanto línea de investigación.

Walter Cannon, a inicios del siglo XX, propone algunos cambios a lo postulado por James, formulando una nueva teoría neurológica, que incluye al sistema nervioso central en el fenómeno emocional dando un papel preponderante al hipotálamo quien envía impulsos tanto a la corteza cerebral (los que dan pie a la experiencia de la emoción), y al sistema nervioso autónomo, preparando al organismo para actuar en consecuencia. Para Cannon, la experiencia emocional antecede a la conducta ya que tendría un papel preparatorio para la acción, aunque en la práctica se darían de modo prácticamente simultáneo.

Actualmente se reconocen aportes importantes en ambos modelos que han seguido siendo desarrollados por autores como Damasio y Le Doux, además de Susana Bloch y Madeleine Lemeignan en el Instituto de Neurociencias – CNRS, de la Universidad Pierre y Marie Curie, de París, quienes publican un artículo en que dan cuenta de sus hallazgos sobre los patrones efectores emocionales creando un modelo para generar emociones a partir de estos (Bloch, 1992).

También son herederas de James y Cannon las teorías de la activación, en el sentido de ligar la ocurrencia de la emoción a diversos niveles de activación del sistema nervioso en conjunto.

Actualmente, existe consenso en considerar que el procesamiento de las emociones requiere la participación de diversas estructuras del sistema nervioso, y que las respuestas serían procesadas tanto a nivel subconsciente como consciente, siendo este último, clave en el logro de la regulación emocional.

“La organización neuronal de la conducta emocional abarca múltiples niveles del cerebro, desde los reflejos adaptativos elementales del tallo cerebral, a la integración compleja del hipotálamo y del tálamo, hasta el control de la memoria y la cognición en redes cortico - límbicas. Dentro de cada nivel, existen implicaciones no solo para la experiencia y expresión de la emoción sino también para la motivación efectiva de la conducta”. (Ostrosky y Vélez, 2013)

2.2.3 Enfoque conductista

Destaca los aspectos externos u observables como mecanismos que generan la emoción: las diversas emociones pueden ser desencadenadas por estímulos que las condicionan y entrenadas por esta misma vía, otorgándole a los componentes cognitivos un papel de mínima relevancia: las respuestas emocionales son fisiológicas y motoras y pueden condicionarse.

"No somos las criaturas de razón que pensamos ser. Por el contrario, incluso las personas más austeras, son criaturas con potentes sistemas emocionales. Tras actuar dominados por nuestras vísceras, solemos 'racionalizar' nuestros actos para ocultar nuestra debilidad". (Watson, 1928. Citado en Tortosa y Mayor, 1992)

Skinner amplía la tesis de Watson y ve a la emoción como el resultado de un condicionamiento operante en respuesta a estímulos positivos o negativos. Esta teoría, reforzada por los resultados de experimentos llevados a cabo con animales decorticados no brinda evidencia que responda de manera consistente a la explicación de las emociones ya que, si bien se observan conductas atribuibles a estas, parecieran ser sólo expresiones motoras sin sus aspectos conscientes. No obstante, el enfoque conductista ha realizado aportes importantes especialmente en el estudio de las fobias, dada su relación con los estímulos ambientales.

2.2.4 Enfoques cognitivos

Según Marañón (1924), ni el fenómeno fisiológico ni su correlato cognitivo por separado son suficientes para producir la emoción, sino que es necesaria la relación entre ambos aspectos. Este podría ser el punto de partida para las teorías que unen ambos componentes a la hora de comprender el fenómeno de lo emocional. En años recientes Lazarus (1991), en su teoría de la evaluación cognitiva plantea que existen dos valoraciones que tienen lugar frente a una situación:

- a. Primaria (automática) centrada en las posibles consecuencias de una situación, en términos de irrelevante, beneficiosa o estresante, que definen las estrategias de afrontamiento factibles.
- b. Secundaria (cognitiva) centrada en la capacidad personal para afrontar dicha situación. Mientras mejor sea la percepción de estas competencias, habrá mayor percepción de autosuficiencia y, por lo tanto, de la capacidad de ser exitoso frente a la demanda.

Otros autores (Fridja, 1993; Buck 1991) se refieren a las emociones como movilizadores del comportamiento (aspectos motivacionales). Scherer (1993) propone un proceso de cinco etapas que finalizan en la reacción emocional, cuya cualidad y magnitud estarán dadas por los resultados de éste.

- a. Evaluación del contexto (procesamiento cognitivo del estímulo)
- b. Regulación del sistema (procesos neurofisiológicos)
- c. Preparación para la acción (tendencias motivacionales y conductuales)

- d. Comunicación de intenciones (expresión motora)
- e. Reflexión y registro (estado afectivo subjetivo)

De los enfoques expuestos precedentemente, se puede concluir que es posible a partir de algunos de estos postulados, específicamente los referidos a las neurociencias y los enfoques cognitivos, entregar un soporte teórico a la propuesta de esta tesis: *“Las neurociencias nos informan que disponemos de un cerebro emocional (Le Doux, 1999) que activa los procesos conscientes relacionados con los aspectos cualitativos de la experiencia (Bordes, 2000)”* por medio de una multiplicidad de atributos involucrados en la percepción y expresión emocional: *“motores, sensoriales-perceptuales, autonómicos-hormonales, cognitivos-atencionales y afectivos, fraseados parcialmente en términos neuroconductuales”* (Panksepp, 1993. Citado en Ostrosky y Vélez, 2013).

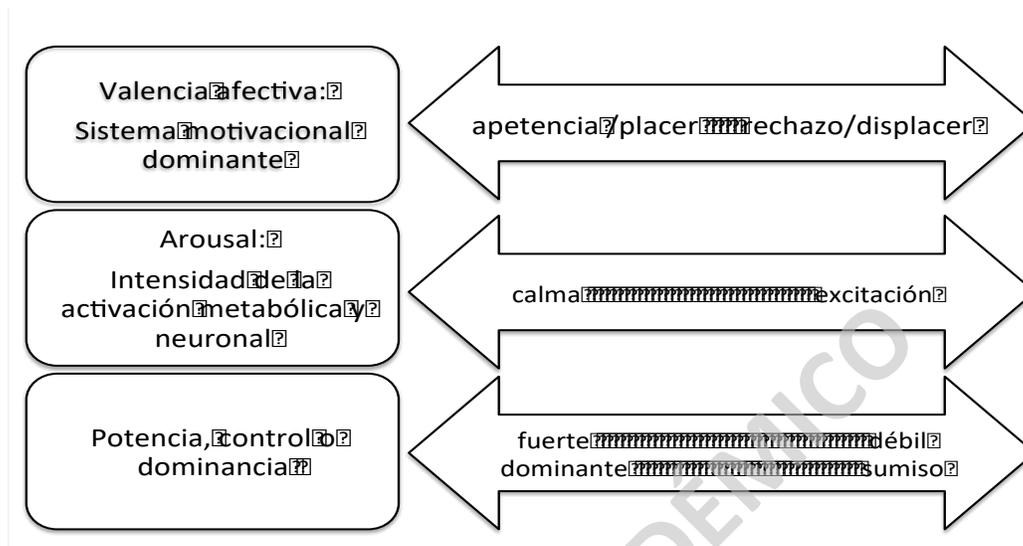
Con el propósito de lograr un acercamiento a las emociones de una manera que facilite su mejor comprensión y utilización con fines de evaluación y educación, a continuación, se revisarán algunas propuestas relativas a su clasificación y los criterios utilizados para ello.

2.3 Clasificación de las emociones

2.3.1 Peter J. Lang: la teoría bifásica de las emociones.

A modo de introducción, resulta interesante comentar las propuestas de Peter. J. Lang, quien, en 1995, en su teoría bifásica de las emociones, plantea que el cerebro se adapta al ambiente a través de un modelo bipolar de apetencia – rechazo que denomina “valencia afectiva” y del “arousal” o intensidad de la activación, que oscila entre los polos de calma y excitación.

Figura N°2: Teoría bifásica de la emoción



Fuente: Elaboración propia.

Según Lang, las emociones son predisposiciones a la acción, que pueden ser estudiadas desde su impacto a través de:

- La experiencia subjetiva (inconsciente)
- La apreciación cognitiva (consciente)
- La activación fisiológica (autónomas, centrales, endocrinas y somáticas)
- La tendencia a la acción (conducta externa)

Estas requieren ser observadas en conjunto, con vistas a comprender el fenómeno transversalmente.

En relación con estas respuestas, existen circuitos neuronales que funcionan favoreciendo la supervivencia del organismo.

Algunas emociones (miedo, alegría, tristeza) aparecen como primarias, es decir son fruto de la evolución y selección y aparecen de manera refleja ante el estímulo, relacionándose con el hemisferio derecho, en tanto que las secundarias son fruto de aspectos culturales y relacionales, modeladas en el lenguaje y relacionadas con el hemisferio izquierdo (García y Silbis, 2006).

2.3.2 Paul Ekman: Expresiones faciales y emociones básicas.

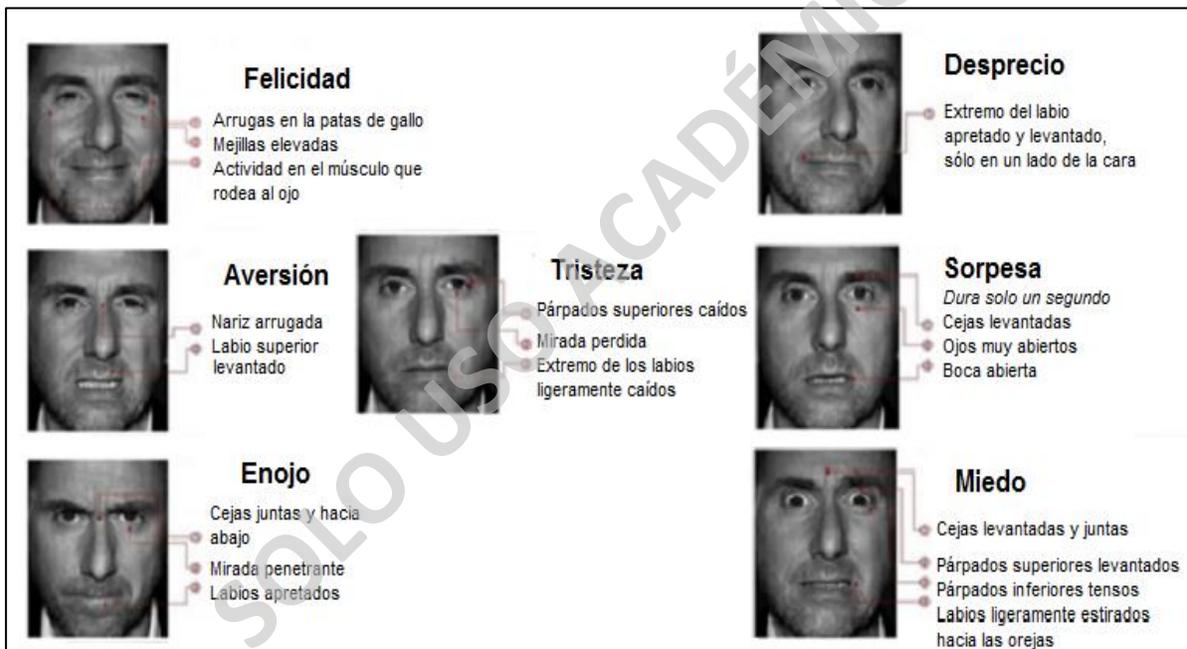
El psicólogo Paul Ekman inició sus estudios desde el paradigma del origen cultural de las emociones, para luego asumir una postura neodarwinista que acepta la universalidad, coherencia y desarrollo filogenético de las emociones básicas. Además de la influencia cultural en su manifestación, postula que existen patrones neurales hereditarios característicos que se reflejan especialmente a través de las expresiones faciales, además de poseer componentes cognitivos y autonómicos. Distingue un grupo de emociones básicas que son compartidas entre el hombre y los animales. Estas son: tristeza, alegría, ira, temor, asco, interés y sorpresa.

El modelo de Ekman se basa en los supuestos de que:

- a. *“La emoción ha evolucionado para dar cuenta de los aspectos fundamentales de la vida.*
- b. *Para ser adaptativo, debe haber un patrón diferente para cada emoción.*
- c. *Hay una coherencia general en que dentro de cada emoción un patrón*
- d. *Interconectado en la expresión y la fisiología está vinculada a la evaluación” (Riquelme Mella, 2010)*

Por lo tanto, si bien las emociones básicas son distinguibles en diversas culturas en similares formas de expresión, también es posible que las personas modifiquen estas a través de las “reglas de visualización (...) para designar a los intentos de controlar las expresiones involuntarias de emociones que incluyen la atenuación, la amplificación, inhibición, o el cubrir la expresión involuntaria con el signo de otra emoción” (Ekman, 1997. Citado en Riquelme Mella, 2010), de tal manera, condicionantes socioculturales pueden influenciar de manera en un principio aprendida y luego automatizada, la expresión emocional.

Figura N°3: Las siete emociones básicas



Fuente: Ekman, Paul. 1995.

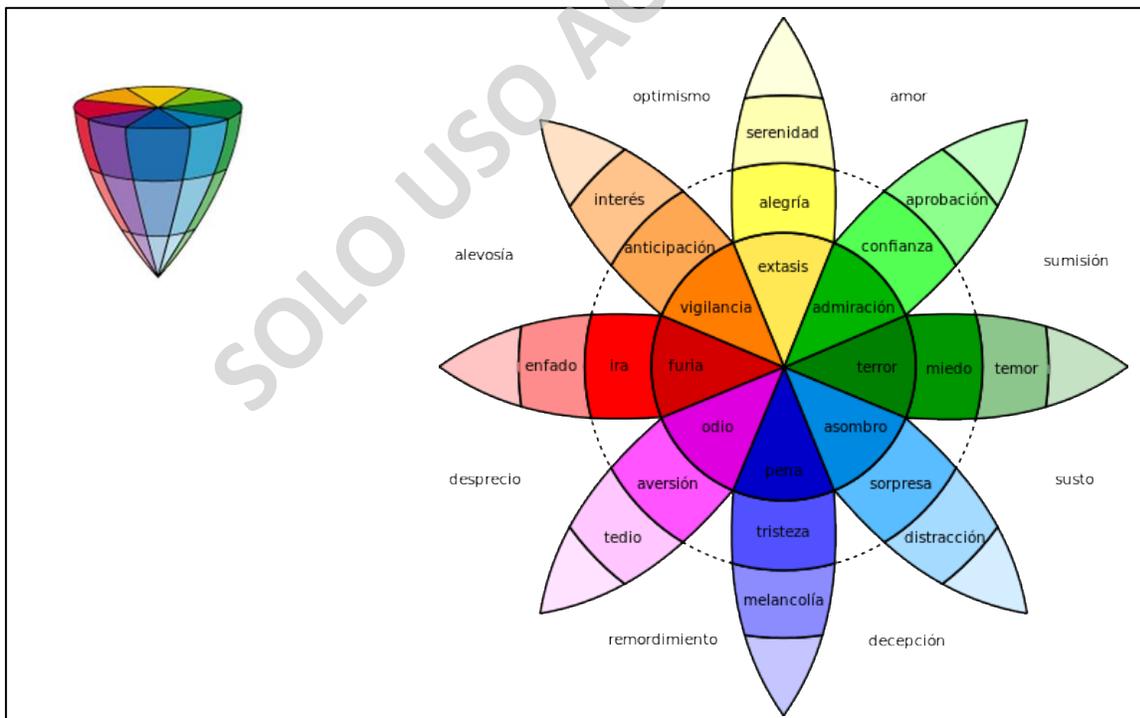
2.3.3 R. Plutchik: La rueda de las emociones.

El psicólogo Robert Plutchik, propone el año 1980 una nueva taxonomía aumentando el número de emociones básicas a ocho, las que se ordenan en pares opuestos:

- Alegría-tristeza
- Confianza-aversión
- Miedo-ira
- Sorpresa-anticipación

Las emociones básicas poseen a su vez propósitos:

Figura Nº4: La rueda de las emociones



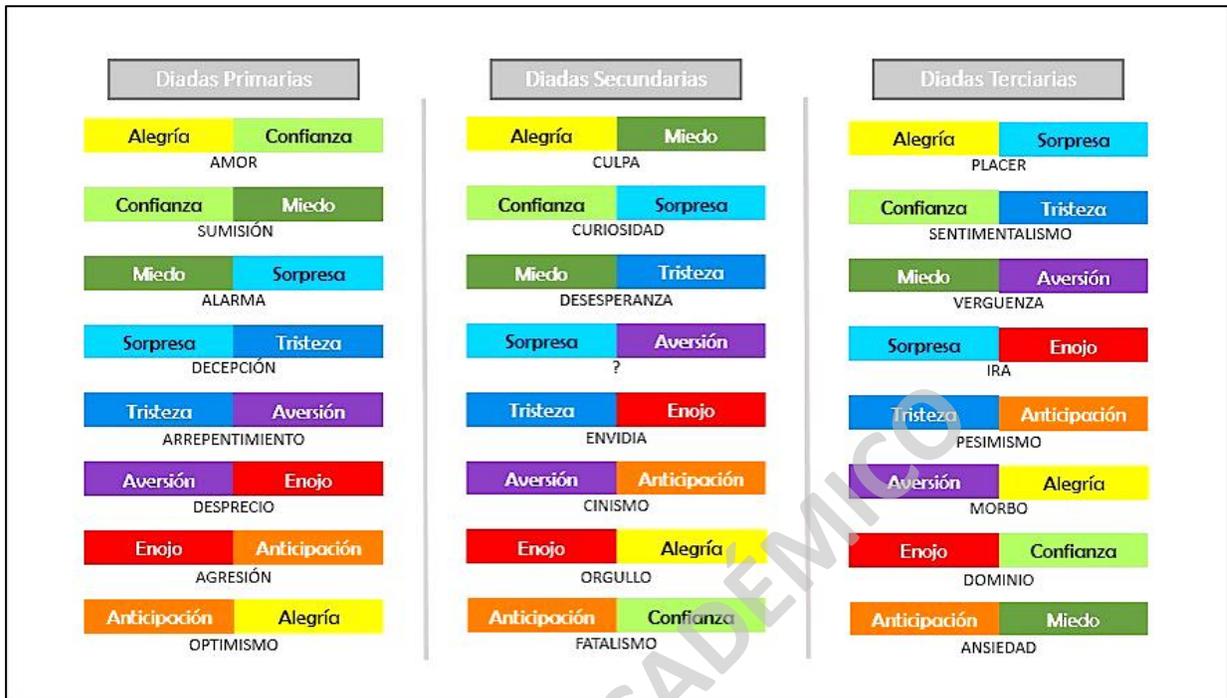
Fuente: Plutchnik, 1980.

- Reproducción (alegría)
- Afiliación (confianza)
- Protección (miedo)
- Orientación (sorpresa)
- Reintegración (tristeza)
- Rechazo (disgusto)
- Destrucción (enojo)
- Exploración (anticipación)

Tal vez la mayor novedad de esta clasificación radica en su representación gráfica, llamada “Rueda de las emociones”: haciendo una analogía con los colores primarios y secundarios, en que a mayor intensidad del color corresponde mayor intensidad de la emoción. Cada emoción se relaciona y mezcla con otras formando “familias” o “diadas” y posee una opuesta situada en el otro extremo de la rueda.

El modelo puede también observarse en términos de una estructura tridimensional lo que da cuenta también de la intensidad de la emoción en cuestión. El autor plantea que el desarrollo de este modelo tiene el propósito de ser utilizado en evaluación, comprensión y desarrollo de estrategias de afrontamiento entendiendo que todas las emociones cumplen con un fin adaptativo cuando se sienten y expresan en los contextos apropiados (Plutchnik, 1980).

Figura N°5: Diadas de las emociones



Fuente: Plutchnik, 1980.

Plutchnik sustenta teóricamente su propuesta en 10 supuestos teóricos:

- 1) Las emociones son las mismas en humanos y animales, y se generan en el sistema límbico.
- 2) Las emociones son producto de la evolución y continúan en desarrollo. Existen cerca de 34.000 emociones discernibles, que pueden sintetizarse en las ocho básicas.
- 3) Las ocho emociones básicas juegan un rol en la supervivencia de la especie.
- 4) Cada emoción básica tiene un número de patrones y elementos reconocibles, que son llamados prototipos.

- 5) El autor reconoce ocho emociones comunes a humanos y mamíferos: alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, disgusto, enojo y anticipación.
- 6) Las emociones básicas pueden recombinarse, formando nuevas emociones. Por ejemplo, “alegría” y “honestidad” pueden llevar a “amor”.
- 7) Las emociones son ideas o constructos hipotéticos que ayudan a describir una experiencia específica.
- 8) Polaridades y opuestos son comunes en la naturaleza, lo mismo se refleja en las emociones básicas.
- 9) En adición a la dualidad, también existen emociones que comparten aspectos.
- 10) Cada emoción posee graduaciones, que van de lo disminuido a lo intenso (Mulder, 2018. Traducido por P. Egaña)

2.3.4 Leslie Greenberg: emociones primarias, secundarias e instrumentales.

Psicólogo de la Universidad de York en Canadá, Leslie Greenberg (2000), divide a las emociones en primarias adaptativas y desadaptativas, secundarias e instrumentales:

- **Emociones primarias:** son básicas, viscerales y fundamentales para la vida y la supervivencia. Pueden ser adaptativas, caracterizadas por ser respuestas a situaciones actuales, de surgimiento rápido y fugaces, y desaparecer junto con el estímulo que las provoca. Responden a necesidades e impulsan cambios positivos. Las desadaptativas responden a experiencias ocurridas en el pasado, por lo tanto, hay un aprendizaje previo que persiste en el tiempo y provoca

respuestas que no resultan eficaces en la situación actual. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Tabla N° 1: Emociones Primarias

Respuesta	Adaptativa	Desadaptativa
Tristeza	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de pérdida, fin de algo 	<ul style="list-style-type: none"> • Evoca desamparo e impotencia
Rabia	<ul style="list-style-type: none"> • Frente a ofensa • Protege los propios límites 	<ul style="list-style-type: none"> • Destructiva de la relación con el otro • No reconoce límites
Miedo	<ul style="list-style-type: none"> • Amenaza a supervivencia • Ansiedad anticipatoria 	<ul style="list-style-type: none"> • Generaliza experiencias previas • Evoca desprotección e ineficacia

Fuente: Elaboración del autor

- **Emociones secundarias:** ocultan las emociones primarias, si bien surgen a partir de éstas. A menudo se relacionan con la autoimagen y es necesario reconocerlas para llegar a la emoción primaria, por ejemplo, la tristeza puede surgir a partir de una emoción de enojo frente al cual no se perciben posibilidades de acción o resulta invalidado (no sentirse escuchado por el otro).

- **Emociones instrumentales:** con frecuencia no son saludables, ya que son utilizadas de manera consciente o inconsciente para obtener determinadas respuestas o perseguir objetivos.

Greenberg distingue 8 pasos en el proceso emocional, haciendo hincapié en la regulación emocional como habilidad clave.

Tabla N° 2: Los pasos del proceso emocional

Los pasos del proceso emocional
1. Ser consciente de las propias emociones
2. Dar la bienvenida a la experiencia emocional
3. Describir las emociones con palabras (nominarlas)
4. Identificar la experiencia primaria
5. Evaluar si un sentimiento primario es saludable o no
6. Identificar los pensamientos destructivos que acompañan a la emoción desadaptativa.
7. Encontrar emociones y necesidades adaptativas alternativas.
8. Transformar la emoción desadaptativa y los pensamientos destructivos

Fuente: Neuronilla.com

2.3.5 Rafael Bisquerra: familias de emociones

En su libro *Educación emocional y bienestar* (2008), Bisquerra clasifica las emociones en familias, buscando un ordenamiento que define como un “*continuum*” de utilidad para la educación emocional:

Tabla N° 3: Clasificación de las emociones.

Emociones negativas	
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
Vergüenza	Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
Aversión	Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia.

Emociones positivas	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo.
Humor	Provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad.
Amor	Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud.
Felicidad	Gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.
Emociones ambiguas	
Sorpresa	Sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia.
Esperanza	No definidas
Compasión	No definidas
Emociones estéticas	

Fuente: Bisquerra (2008).

En relación con lo anterior resulta de interés la definición de los temas centrales respecto a las emociones individuales, enfatizando en el daño o beneficio que representan para la persona. Con base en Lázarus (1991), Bisquerra compone la siguiente tabla:

Tabla N° 4: Temas centrales de las emociones.

Ira	Una ofensa contra mí o lo mío que me disminuye.
Miedo	Un peligro físico real e inminente, concreto y arrollador.
Ansiedad	Enfrentarse a una amenaza incierta, existencial.
Tristeza	Experimentar una pérdida irreparable.
Vergüenza	Fracasar en vivir de acuerdo con el yo ideal.
Culpa	Transgredir un imperativo moral.
Repugnancia	Estar demasiado cerca de algo (objeto, idea) "indigesto".
Celos	Resentimiento frente a una tercera parte por la pérdida o amenaza del afecto de otra persona.
Envidia	Querer lo que otro tiene.
Amor	Desear o participar en afecto, habitualmente pero no necesariamente recíproco.
Felicidad	Hacer progresos razonables hacia el logro de un objetivo.
Orgullo	Mejorar la identidad personal mediante el rendimiento, un honor, un mérito o algo deseado, logrado por sí mismo o por alguien del grupo con el cual uno se identifica.

Alivio	Una condición dolorosa incongruente con los objetivos personales que cambia a mejor o que cesa.
Esperanza	Temer lo peor, pero ansiar mejorar.
Compasión	Sentirse afectado por el sufrimiento de otro y desear ayudar.

Fuente: Bisquerra (2008).

El conocimiento de los diversos enfoques en torno a las emociones y la forma en que se han clasificado permite avanzar en la comprensión de la manera en que ellas actualmente se consideran constitutivas de un tipo de inteligencia específica: la inteligencia emocional, que constituye la base de la educación emocional.

2.4 La inteligencia emocional

2.4.1 Antecedentes

Este subtítulo se centra en la revisión de los principales escritos que sustentan la construcción del concepto de inteligencia emocional y su evolución a lo largo del tiempo llegando hasta lo que hoy constituye la base de la educación emocional.

La definición de la inteligencia y su medición han sido temas controversiales desde que, a principios del siglo XX, Alfred Binet creara el concepto de coeficiente de inteligencia y la prueba para medirlo. Si bien su propuesta significó una revolución que sentó las bases para el desarrollo de la temática y el estudio del impacto de esta aptitud en la vida de las personas, no es menos cierto que también

definió un sesgo de carácter reduccionista en la manera de observar el fenómeno y, sobre todo, a la hora de relacionarlo con las posibilidades de éxito de las personas en la vida.

La Real academia de la lengua define a la inteligencia como:

"Del lat. Intelligentia

1. *Capacidad de entender o comprender.*
2. *Capacidad de resolver problemas.*
3. *Conocimiento, comprensión, acto de entender.*
4. *Sentido en que se puede tomar una proposición, un dicho o una expresión.*
5. *Habilidad, destreza y experiencia"*

No obstante, la relevancia de la inteligencia comprendida de esta manera, no es posible dejar de observar que en una vida plena y satisfactoria contar sólo con estos atributos no es en absoluto garantía de buenos resultados. De aquí que tempranamente, otros autores comienzan a cuestionar la necesidad de ampliar el concepto con otras categorías que parecieran ser incluso más relevantes a la hora de predecir el éxito en la vida, mirado desde una perspectiva transversal y holística.

El psicólogo Edward Thorndike, en 1920, es uno de los primeros en representar a esta corriente, definiendo la inteligencia como la capacidad para adaptarse al ambiente, comprender y manejar a otras personas. A partir de esto, propone dividir la inteligencia en tres dimensiones, una de las cuales es la inteligencia social: entendida como la habilidad de una persona para comprender y manejar a otras personas y para involucrarse en relaciones sociales adaptativas (Thorndike, 1920. Citado en López, 2007). Posteriormente, otros autores (Spearman, 1927; Wechsler, 1939/1958) incluyen la inteligencia social dentro de la inteligencia general, reconociendo su relevancia.

Guilford (1967), retoma este concepto proponiendo que “*la inteligencia social estaría contemplada en los contenidos conductuales...éstos consistían en la información implicada en las interacciones entre individuos, donde se consideran las actitudes, necesidades, deseos, estados de ánimo, percepciones, pensamientos, etc., de otros y de nosotros mismos. La habilidad subyacente a este contenido sería la empatía*” (Rosas, Boetto & Jordán, 1999. Citado en López, 2007)

Un punto de inflexión relevante ocurre el año 1987, cuando Howard Gardner, en su libro *Frames of mind* amplía el concepto tradicional de inteligencia postulando la teoría de las inteligencias múltiples, definiendo ésta a partir de siete tipos: lingüística, lógico-matemática, espacial/visual, kinética/corporal, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Estas inteligencias serían poseídas por todos los seres humanos de modo particular y único, e influenciadas en la expresión de su potencial por las experiencias y la cultura.

En su trabajo, Gardner se basa en descubrimientos acerca del funcionamiento cerebral, específicamente del lóbulo frontal, cuyas bases son las investigaciones realizadas por Reese quien estudia y define los centros funcionales del cerebro como *módulos semi independientes*, para la realización de diversas funciones. Estos centros son interdependientes, se influyen de manera recíproca y son influenciados por hormonas y neuropéptidos muchos de los cuales tienen relaciones relevantes con estados emocionales (Reese, 1998).

Esta teoría fue recibida con entusiasmo por la comunidad educativa generándose una gran cantidad de proyectos que pretendían, sobre la base de valorar las habilidades de estudiantes que presentaban dificultades en el rendimiento en las áreas lingüística y lógico matemática, favorecer nuevas áreas de desarrollo además de cuestionar las formas tradicionales de definir y medir la inteligencia (Lariveé, 2010). Gardner incluye de manera novedosa en su clasificación las inteligencias intrapersonal e interpersonal (en la línea de la

inteligencia social de Thorndike) y posteriormente incluye además las inteligencias naturalista y existencial.

Se puede considerar que la teoría de la Inteligencias múltiples, en lo concerniente a las inteligencias interpersonal e intrapersonal contribuye a sentar las bases para el concepto de Inteligencia emocional, el cual se hace ampliamente conocido a partir de la publicación en 1995 del libro *La inteligencia emocional* de Daniel Goleman, en el que se hace hincapié en la importancia de las habilidades para gestionar las emociones y el ámbito de lo social para lograr mayor éxito y bienestar en las diversas áreas de la existencia. Este libro masificó el concepto que ya había sido acuñado y publicado en 1990 por Peter Salovey y John Mayer en la revista *Imagination, cognition and personality*, siendo éste el primer artículo científico en que se utiliza el término. La gran popularidad posterior a la publicación de Goleman llevó a que numerosos autores se interesaran en el tema, aunque al igual que lo ocurrido con las inteligencias múltiples, inicialmente hubiese escasa evidencia científica que sustentara las atribuciones hechas al desarrollo de la Inteligencia emocional en las personas.

Afortunadamente, a principios de la década pasada comienzan a aparecer estudios que aportan la evidencia necesaria, (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001), y se comienzan a desarrollar modelos e instrumentos que sustentan su estudio y práctica dirigidos a conocer de qué modo la inteligencia emocional influye en los comportamientos y resultados obtenidos (Extremera, 2004).

La existencia de confusiones entre los conceptos ligados a la inteligencia emocional ha dado pie a nuevas propuestas, como la realizada por Reuven Bar-On (1997) quien propuso un modelo mixto de inteligencia emocional y social (centrado en rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad) desarrollando el inventario de cociente emocional y social (EQ-i), o la propuesta de Petrides y Furham (2001) en torno a la inteligencia emocional como rasgo,

identificando 15 facetas socioemocionales en ella, tales como manejo del stress, autoestima, optimismo, adaptabilidad y asertividad, las que se observan en ámbitos sociales. (Ruiz, 2013).

2.4.2 Inteligencia emocional: bases conceptuales

Las teorías que explican la IE son formuladas en base a dos tipos de modelos, los modelos de habilidad y los modelos mixtos.

Los Modelos de habilidad, entre cuyos principales exponentes se encuentra *el Modelo de inteligencia emocional*, de Mayer y Salovey (1997), ponen el foco en la manera en que se procesa la información para favorecer la adaptación al ambiente cambiante. Así, el individuo utiliza las emociones a favor de su pensamiento al modo de una inteligencia que le ayuda a pensar más eficazmente incluyendo los aspectos emocionales de su experiencia y donde no influyen las características estables de la personalidad.

Los Modelos mixtos por su parte, incluyen procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos que combinan rasgos de personalidad estables con habilidades emocionales, motivacionales, sociales y cognitivas. Sus principales exponentes son los modelos de inteligencia socioemocional de Bar-On (1997), y el Modelo de competencias emocionales de Goleman (1995).

A continuación, se describirán los aspectos más relevantes de cada uno de los modelos mencionados.

2.4.2.1 Modelos de habilidad: Mayer y Salovey

La inteligencia emocional puede definirse como *“la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”* (Mayer y Salovey, 1997. Citado por Fernández y Extremera, (2005). Entendida por estos autores como una característica de la personalidad del sujeto, el Modelo de habilidades mentales o de las cuatro fases de la Inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997), es un modelo cognitivo caracterizado por la integración de cuatro aspectos que se organizan de manera ascendente en cuanto a su complejidad (figura 6).

Figura N°6: Jerarquización de las habilidades emocionales



Fuente: Elaboración propia.

Estos cuatro aspectos, se caracterizan por lo siguiente:

- 1) **Percepción emocional:** habilidad para hacer conscientes las emociones, tanto desde lo cognitivo como desde las sensaciones y signos corporales que estas conllevan, tanto en sí mismo como en los otros.
- 2) **Facilitación o asimilación** emocional: capacidad de considerar e integrar los aspectos emocionales de modo de enriquecer los procesos cognitivos, incorporando ambos aspectos en la toma de decisiones.
- 3) **Comprensión emocional:** capacidad de interpretar las diversas emociones y las combinaciones en que ellas pueden manifestarse, así como la transición entre ellas, logrando anticipar las reacciones emocionales y comprender a posteriori sus causas.
- 4) **Regulación emocional:** Este último nivel es considerado el de mayor complejidad, por cuanto implica abrirse tanto a las emociones consideradas positivas como a las negativas tanto en sí mismo como en relación a los demás y ser capaz de utilizar ambas en función del crecimiento personal que éstas pueden facilitar. El dominio de esta competencia tiene repercusión en el sentimiento de autoeficacia a través del uso de estrategias para modificar estados anímicos propios y ajenos.

Los autores plantean, además, que el manejo eficiente de las emociones facilita la motivación, el pensamiento creativo y la resolución de problemas, al dirigir la atención a los aspectos prioritarios para su afrontamiento, y ser capaces de mirar las alternativas con una suerte de “optimismo inteligente” como lo plantea Seligman (1995).

Salovey y Mayer han continuado perfeccionando su modelo a través de los años, consolidándose en la actualidad como el de mayor evidencia empírica (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Tabla N° 5: Modelo revisado de inteligencia emocional

Regulación de las emociones
<ul style="list-style-type: none">• Habilidad para estar abierto a los estados emocionales positivos o negativos• Habilidad para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información• Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de otros y reconocer su influencia• Habilidad para regular nuestras emociones y las de los demás sin minimizarlas ni exagerarlas.
Comprensión de las emociones: conocimiento emocional
<ul style="list-style-type: none">• Habilidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción.• Habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a que obedecen.• Habilidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio• Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.

Regulación de las emociones La emoción facilitadora del pensamiento

- Las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.
- Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicios y recuerdos respecto a ellas.
- Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista.
- Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas. Por ejemplo, la felicidad facilita un razonamiento inductivo.

Percepción, evaluación y expresión de emociones.

- Habilidad para identificar nuestras propias emociones.
- Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte... a través de lenguaje y sonido.
- Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.
- Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

Fuente: Salovey y Mayer (1997; adaptado por Fernández- Berrocal y Extremera, 2005).

A continuación, se revisan brevemente algunos modelos mixtos que también contribuyen a la comprensión del tema en estudio partiendo por el desarrollado por Goleman.

2.4.2.2 Modelo de competencias emocionales (Goleman, 2001)

Para el autor, el éxito más que depender del coeficiente intelectual, se relaciona con la capacidad para controlar las emociones, tolerar la frustración e interactuar con los otros. Propone que a futuro la inteligencia emocional debiese ser ámbito de educación obligatoria puesto que un alto coeficiente intelectual sólo logra los mejores resultados cuando se acompaña de habilidades emocionales.

Define a la Inteligencia Emocional (IE) como *“una serie de habilidades, las cuales incluirían autocontrol, celo, persistencia, y habilidad para motivarse uno mismo... hay una palabra, que representa este cuerpo de habilidades: carácter.”* Goleman (1995).

Estas habilidades se desglosan en cinco componentes:

1) Conocer las propias emociones:

- Reconocer un sentimiento y cuál es su impacto en el momento en que ocurre.
- Comprender la influencia de las emociones en el comportamiento.
- Autoestima saludable con conciencia de las propias fortalezas y debilidades.

2) Manejar las emociones o autorregulación:

- Basada en la autoconciencia.
- Habilidad para controlarlas, ya sean negativas o positivas, a fin de expresarlas de manera adecuada al contexto.

3) Motivarse a sí mismo:

- Implica la voluntad de acción y logro, ambas fuertemente determinadas por la emoción.
- Incluye la capacidad de demorar la recompensa y controlar la impulsividad.

4) Reconocer las emociones de los demás:

- Este punto se refiere a la empatía como la capacidad de sintonizar con las señales que muestran lo que los demás necesitan o desean.
- La empatía se encuentra en la base del altruismo.

5) Habilidades sociales:

- Base del liderazgo, la capacidad de interactuar eficientemente con los demás, y establecer buenas relaciones con los otros.

“Se trata de un término que engloba habilidades muy distintas -aunque complementarias- a la inteligencia académica, la capacidad exclusivamente cognitiva medida por el cociente intelectual...”. Goleman (2000)

A partir de las competencias definidas por Goleman, Rovira (1999) citado por Bisquerra (2015) considera que las características observables en las personas con IE serían:

- Actitud positiva (ver el “vaso medio lleno”).
- Reconocer los propios sentimientos y emociones, ser capaz de autoanalizarse.

- Capacidad para expresar sentimientos y emociones, en el momento oportuno y usando canales apropiados.
- Capacidad para controlar sentimientos y emociones: tolerar la frustración y capacidad de demorar gratificaciones.
- Empatía: captar las emociones del otro, no sólo a través de las palabras sino también del lenguaje corporal.
- Ser capaz de tomar decisiones adecuadas: lo que implica integrar razón y emoción.
- Motivación, ilusión e interés.
- Autoestima (es una dimensión emocional en tanto el auto concepto es cognitiva).
- Saber dar y recibir.
- Tener valores alternativos que dan sentido a la vida.
- Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones: resiliencia.
- Ser capaz de integrar polaridades

2.4.2.3 Modelo de inteligencia socioemocional (ESI) de Bar-On (1997, 2006, 2010)

Define a la IE como aptitudes, competencias y habilidades no cognitivas que determinan la capacidad del individuo para comprenderse a si mismo, a los demás, expresar sus emociones y ser exitoso frente a las demandas del contexto.

Presenta cinco grupos o dimensiones básicas que denomina componentes factoriales.

Tabla N° 6: El Modelo Multifactorial de Bar-On (1997)

COMPONENTES INTRAPERSONALES
<p>a) Autoconcepto. Respetarse y ser consciente de sí mismo</p> <p>b) Autoconciencia emocional. Conocer sus propios sentimientos.</p> <p>c) Asertividad. Expresarse abiertamente y defender sus derechos personales sin mostrarse agresivo ni pasivo.</p> <p>d) Independencia. Controlar las propias acciones y pensamientos, sin dejar de consultar a otros para obtener información necesaria.</p> <p>e) Autoactualización. Alcanzar su potencialidad y llevar una vida rica y plena.</p>
COMPONENTES INTERPERSONALES
<p>a) Empatía. Reconocer y comprender las emociones de los otros, mostrar interés por los demás.</p> <p>b) Responsabilidad social. Mostrarse como un miembro constructivo de un grupo social, mantener las reglas sociales y ser confiable.</p> <p>c) Relaciones interpersonales. Establecer y mantener relaciones interpersonales caracterizadas por dar y recibir afecto y sentirse a gusto con ello.</p>
ADAPTABILIDAD
<p>a) Prueba de realidad. Correspondencia entre lo emocionalmente experimentado y lo que ocurre objetivamente.</p> <p>b) Flexibilidad. Ajustarse a las cambiantes condiciones del medio.</p>

c) Solución de problemas. Identificar y definir problemas e implementar soluciones potencialmente efectivas.

MANEJO DEL ESTRÉS

a) Tolerancia al estrés. Sufrir eventos estresantes sin sentir que no se puede influir en ellos.

b) Control de impulsos. Resistir y retardar un impulso, controlando las emociones para conseguir un objetivo posterior de mayor importancia.

ESTADO DE ÁNIMO Y MOTIVACIÓN

a) Optimismo. Manejar una actitud positiva ante la adversidad.

b) Felicidad. Disfrutar y sentirse satisfecho con la vida, divertirse y expresar sentimientos positivos.

Fuente: Martín (2013).

A modo de resumen, la siguiente tabla muestra los componentes de las teorías revisadas, siendo de utilidad para visualizar los consensos fundamentales.

Tabla N° 7: Componentes de la inteligencia emocional según Mayer y Salovey, Goleman, y Bar-On

Mayer y Salovey (1990)	Goleman (1995)	Bar-On (1997)
Conocer las propias emociones	Conocimiento de las propias emociones	Intrapersonal: conciencia emocional de sí mismo, asertividad, consideración, actualización de sí mismo.

Manejo de las emociones	Capacidad de controlar las emociones	Interpersonal: Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social
Motivarse a uno mismo	Capacidad de motivarse a uno mismo	Orientación cognoscitiva: Resolver problemas, prueba de realidad, flexibilidad.
Reconocer las emociones en los demás	Reconocimiento de las emociones ajenas	Manejo del estrés, tolerancia al estrés, control de impulsos.
Capacidad de relacionarse con los demás	Control de relaciones	Afecto: felicidad, optimismo.

Fuente: Rivera (2008).

Surge entonces la necesidad de operacionalizar estos conceptos en competencias, lo que facilitará tanto la comunicación a través de un lenguaje común, como la medición de la IE a partir de indicadores que permitan planificar y evaluar los resultados de intervenciones en esta área.

2.5 Las competencias emocionales y su valoración

Hablar de competencias implica referirse a un término con significados múltiples: autoridad, calificación, capacitación, cualificación y suficiencia entre otros. No obstante, a lo largo de los años el concepto ha ido evolucionando y ampliando su significado:

"(...) un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los

distintos contextos de forma reflexiva y con sentido” (Alberici y Serreri, 2005. Citado en Bisquerra y Pérez, (2007)

Bisquerra y Pérez en tanto, definen las competencias como: *“la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”*.

Las competencias muestran varias características, tales como ser aplicables a personas o a grupos, e involucrar saberes, actitudes y conductas integradas mutuamente que son desarrolladas en base a la experiencia dentro de un contexto determinado.

Las competencias emocionales constituyen un subconjunto en el que, según desde donde se mire, se incluyen también las competencias sociales, de modo tal que también podría hablarse de competencias socio emocionales.

Saarni (2002) realiza una interesante contribución al afirmar que estas competencias se visualizan a partir de la capacidad de lograr los objetivos deseados en la propia cultura por medio de la autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales. De este modo, apunta a la importancia del contexto en la expresión eficiente de las competencias emocionales.

Al revisar las diversas publicaciones que se refieren a este tema, se observa que en un gran número de ellas se utilizan indistintamente los indicadores desarrollados para inteligencia emocional y los referidos a competencia emocional. En relación con este punto, Rocío Frago, en su artículo *titulado Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?* (2015) da cuenta de una investigación que informa que las mediciones más utilizadas son a partir de los modelos mixtos, en base a las competencias desarrolladas por Bar-On y Goleman, en las cuales, según el mismo autor, no se aprecia una clara separación entre ambos conceptos. Sin embargo, en el modelo

de Salovey y Mayer la evaluación se orienta fundamentalmente a la medición de capacidades cognitivas más que a los logros enfatizando que las mediciones de competencia emocional debiesen estar orientadas fundamentalmente a estos últimos en el contexto de los individuos, postura que es compartida por autores como Bisquerra y Saarni.

Desde esta mirada, es interesante la propuesta de Abraham y Oberst et al., quienes afirman:

“...la inteligencia emocional es “potencialidad” que por sí sola es incapaz de determinar las competencias emocionales, ya que éstas dependen en gran medida de la estimulación del ambiente para manifestarse. Igualmente, ambos conceptos aportan una nueva dimensión de análisis a las capacidades emocionales de los estudiantes de educación superior”. (Abraham, 2004; Oberst et al., 2009. Citados en Fragoso, 2015)

Salovey y Mayer afirman que Carolyn Saarni (Sonoma State University, California) es la primera en diferenciar claramente los conceptos de inteligencia emocional y competencias emocionales, definiendo estas últimas como *“un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma”* (Saarni, 1999).

En su libro *The Development of Emotional Competence* (1999), define las emociones como un conjunto de habilidades logradas que luego conducen al desarrollo de la competencia emocional. El logro de las habilidades de la competencia emocional es a su vez, crucial para la autoeficacia. Es interesante notar la relevancia dada al contexto, que puede facilitar conductas emocionalmente incompetentes al ser novedoso y desconocido y no poseer repertorio para actuar en él.

Saarni formula su constructo en base a tres modelos de la emoción:

- 1) El modelo relacional:** basado en Lazarus, reúne a las emociones en categorías, cada una de las cuales se asocia con la percepción del ambiente como perjudicial o beneficioso.
- 2) El modelo funcionalista:** La emoción es el intento de la persona por relacionarse con el ambiente en función de su percepción. Define cuatro relaciones con el ambiente que pueden generar una reacción emocional en el individuo:
- La influencia de un evento con los objetivos personales
 - Las respuestas sociales de otros
 - El tono hedónico del evento
 - El recuerdo de eventos similares.
- 3) El modelo socio constructivista:** la emoción es experimentada dentro de un contexto determinado y es resultado tanto del aprendizaje en un contexto social específico como de procesos y desarrollo cognitivos (Fragoso, 2015).

Desde aquí, define ocho competencias básicas:

- 1) Conciencia emocional de uno mismo.
- 2) Habilidad para discernir y entender las emociones de otros.
- 3) Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propias de la emoción de acuerdo a la cultura y roles sociales.
- 4) Capacidad de empatía.
- 5) Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa en uno mismo y en otros.
- 6) Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes.

- 7) Conciencia de comunicación emocional en las relaciones, siendo capaz de expresarlas y de generar reciprocidad en otros.
- 8) Capacidad de autoeficacia emocional: balance emocional entre lo personal, social y cultural (Saarni, 1999).

Existen numerosas escalas que intentan medir de modo objetivo estas competencias en base a indicadores que, globalmente, apuntan a categorías bastante similares, a continuación, se presentan los más utilizados en la actualidad:

2.5.2 Escala TMMS (Salovey et al., 1995)

Se trata de un instrumento desarrollado para medir la autopercepción de IE. En su versión TMMS-24 adaptada al español, consta de tres sub escalas o dimensiones que contabilizan 24 ítems.

Cada ítem es valorado en una escala Likert de 1 a 5 puntos. Los puntajes son la suma de lo obtenido en cada sub escala, con un mínimo de 8 y un máximo de 40 puntos. (Espinoza, 2015)

Tabla N° 8: Puntajes escala TMMS-24

Puntaje	Alto	Medio (adecuado)	Bajo
Percepción emocional	Hombres > 33 ptos.	22-32 ptos.	< 25 ptos.
	Mujeres > 36 ptos.	25-35 ptos.	< 23 ptos.
Comprensión emocional	Hombres > 36 ptos.	26-35 ptos.	< 25 ptos.
	Mujeres > 35 ptos.	24-34 ptos.	< 23 ptos.
Regulación emocional	Hombres > 36 ptos.	24-35 ptos.	< 23 ptos.
	Mujeres > 35 ptos.	24-34 ptos.	< 23 ptos.

Fuente: elaboración propia

Tabla N° 9: Dimensiones e Ítems del instrumento TMMS-24

Los ítems considerados para cada subescala son los siguientes:
DIMENSIÓN PERCEPCIÓN
1. Atención a los sentimientos
2. Preocupación por lo que siento
3. Dedicar a pensar en las emociones
4. Merece la pena pensar en mis emociones y ánimo
5. Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente
7. A menudo pienso en mis sentimientos
8. Presto mucha atención a como me siento
DIMENSIÓN COMPRENSIÓN
9. Tengo claros mis sentimientos
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos
11. Casi siempre sé cómo me siento
12. Conozco mis sentimientos sobre las personas
13. Me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones
14. Siempre puedo decir cómo me siento

15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos
DIMENSIÓN REGULACIÓN
17. Aunque me sienta triste tengo visión optimista
18. Aunque me sienta mal procuro pensar en cosas agradables
19. Cuando estoy muy triste pienso en los placeres de la vida
20. Intento pensar positivamente, aunque me sienta mal
21. Si le doy muchas vueltas a las cosas trato de calmarme
22. Me preocupo por tener buen estado de ánimo
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi ánimo

Fuente: Espinoza, 2015

Esta escala resulta de fácil aplicación, y utilizada en una muestra de estudiantes universitarios chilenos, demostró validez y confiabilidad de acuerdo con el marco teórico que la sustenta (Espinoza, 2015).

2.5.2 Escala MSCEIT-2.0 (Mayer, Salovey y Caruso, 1997)

Evalúa las cuatro ramas del modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey. Se estructura en base a dos tareas que evalúan cada uno de los cuatro ítems, totalizando un total de 141 ítems en ocho secciones.

Los puntajes obtenidos se relacionan con las áreas experiencial y estratégica (dos puntuaciones) habilidades del modelo (cuatro puntuaciones) y subescalas (ocho puntuaciones).

De acuerdo con estos, la persona es calificada en una de las siguientes categorías:

- **Necesita mejorar:** Es posible que usted tenga algunas dificultades en esta área. Seguramente le resultaría útil mejorar sus habilidades y conocimientos.
- **Aspecto que desarrollar:** Dado que no se trata de un punto fuerte, usted puede considerar la posibilidad de mejorar en esta área si es un aspecto importante en su vida cotidiana.
- **Competente:** Usted posee habilidades suficientes para desenvolverse en esta área con cierto éxito.
- **Muy competente:** Usted tiene esta área bastante desarrollada y constituye un punto fuerte para usted.
- **Experto:** Usted tiene esta área muy desarrollada. Su puntuación sugiere que tiene una elevada aptitud y potencial en ella.

Tabla N° 10: Escala MSCEIT-2,0

Habilidades	Concepto	Sub escalas
Percepción emocional:	Aptitud para identificar correctamente cómo se sienten las personas.	Caras e imágenes
Facilitación emocional:	Aptitud para crear emociones y para integrar los sentimientos en la forma de pensar.	Facilitación y sensaciones
Comprensión emocional:	Aptitud para comprender las causas de las emociones.	Cambios y combinaciones
Manejo emocional:	Aptitud para generar estrategias eficaces dirigidas a utilizar las emociones de forma que ayuden a la consecución de las propias metas, en lugar de verse influido por las propias emociones de forma imprevisible.	Manejo emocional y relaciones emocionales

Fuente: Espinoza, 2015

2.5.3 Inventario de cociente emocional (Bar-On, 1980)

Define la IE como “un conjunto de capacidades no cognoscitivas, competencias y habilidades que influyen en la capacidad para triunfar y reaccionar con precisión a las demandas del ambiente” (Bar-On, 1997).

Se trata de una escala que arroja un puntaje de cociente emocional sobre la base de 5 escalas desglosadas en 15 subescalas que contabilizan 133 preguntas. Las respuestas siguen una escala de Likert con cinco categorías (muy rara vez o no es cierto para mí; rara vez es cierto para mí; a veces es cierto para mí; frecuentemente es cierto para mí; muy frecuentemente es cierto para mí). Los puntajes brutos se convierten en escalas estándares (Tscores) con una media de 100 y una desviación estándar de 15 (Rivera, 2008).

Tabla N° 11: Categorías inventario cociente emocional

Las categorías se definen como sigue:	
Intrapersonal	Conciencia emocional de sí mismo: Habilidad para reconocer los propios sentimientos
	Asertividad: Es la habilidad para expresar sentimientos, creencias, pensamientos y para defender los propios derechos de una forma no destructiva.
	Consideración: Es la habilidad para respetarse y aceptarse uno/a mismo/a como básicamente bueno.
	Actualización de Sí Mismo (el self): Es la habilidad para desarrollar las capacidades que son caracterizadas por la búsqueda que encabeza un sentido de riqueza y vida plena.
	Independencia: Es la habilidad para ser autodirigido/a y autocontrolado/a en lo que uno/a piensa y actúa y ser libre de dependencias emocionales.
Interpersonal	Empatía: Es la habilidad para entender y apreciar los sentimientos de otros y otras.
	Relaciones Interpersonales: Es la habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias que están caracterizadas por intimidad y afecto

	Responsabilidad Social: Es la capacidad para mostrarse uno/a mismo/a como un integrante cooperador/a, contribuyente y constructivo/a en un grupo social.
Orientación cognoscitiva	Resolver Problemas: Es la habilidad para conocer y definir problemas, así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas.
	Prueba de Realidad: Es la habilidad para valorar la correspondencia entre lo que se experimenta y que objetivamente existe por un lado y la habilidad para probar esta correspondencia por el otro.
	Flexibilidad: Es la habilidad para ajustarse a los pensamientos, emociones y comportamiento para cambiar situaciones y condiciones. Incluye la capacidad para alterar la rutina.
Manejo de estrés	Tolerancia al Estrés: Es la habilidad para resistir eventos adversos y situaciones estresantes sin caer rendido/a, actuando activa y positivamente con el estrés.
	Control del Impulso: Es la habilidad para resistir o disminuir un impulso, manejo o tentación de actuar.
Afecto	Felicidad: Es la habilidad para sentirse satisfecho con la vida de uno/a y disfrutarse uno/a mismo/a y a los otros y otras
	Optimismo: Es la habilidad para ver el lado brillante de la vida y mantener una actitud positiva aun en momentos de adversidad.

Fuente: Rivera, E. 2008

Tabla N° 12: Sistema de Valoración de los Reactivos del Inventario Bar-On de Cociente Emocional

El cálculo del puntaje se realiza según la siguiente tabla:			
Respuesta en hoja	Valores de las respuestas significado de las respuestas	Valor positivo*	Valor negativo*
1	Muy rara vez o no es cierto para mí	1 puntos	5 puntos
2	Rara vez es cierto para mí	2 puntos	4 puntos
3	A veces es cierto para mi	3 puntos	3 puntos
4	Frecuentemente es cierto para mí	4 puntos	2 puntos
5	Muy frecuentemente es cierto para mi	5 puntos	1 puntos

Fuente: Rivera, E. 2008

Para concluir esta breve revisión, se presenta la propuesta del GROU, grupo que constituye el referente de la presente investigación, que agrupa estas competencias en cinco áreas y que dada su relevancia se presenta in extenso.

2.5.4 Cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A)

Tabla N° 13: Competencias emocionales

<p>Conciencia emocional</p> <p>Capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás,</p>	<p>Toma de conciencia de las emociones: Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar consciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.</p>
---	--

<p>incluyendo habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado</p>	<p>Dar nombre a las emociones: Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.</p>
	<p>Comprensión de las emociones de los demás: Capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.</p>
	<p>Tomar conciencia de la relación entre emoción cognición y comportamiento: Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir que es primero. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional.</p>
<p>Regulación emocional</p> <p>Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de</p>	<p>Expresión emocional: Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Esto se refiere tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento, puedan tener en otras personas. También incluye el hábito para tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas.</p>

<p>la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento</p>	<p>Regulación emocional: Aceptar que sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Incluye: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior.</p>
	<p>Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.</p>
	<p>Competencia para autogenerar emociones positivas: Es la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida.</p>
<p>Autonomía emocional Conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima,</p>	<p>Responsabilidad: Capacidad para responder de los propios actos. Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Ante la decisión de ¿qué actitudes (positivas o negativas) voy a adoptar ante la vida?, en virtud de la autonomía y libertad, decidir con responsabilidad, sabiendo que en general lo más efectivo es adoptar una actitud positiva.</p>
	<p>Actitud positiva: Capacidad para decidir adoptar esta actitud ante la vida. Saber que, en situaciones extremas, lo</p>

<p>actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar</p>	<p>heroico es adoptar una actitud positiva; aunque cueste. Siempre que sea posible manifestar optimismo y mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás. Por extensión, la actitud positiva repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.</p>
<p>críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.</p>	<p>Autoeficacia emocional: El individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea; para generarse las emociones que necesita. Se acepta la propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En caso contrario, se está en condiciones de regular y cambiar las propias emociones para hacerlas más efectivas en un contexto determinado. Se vive de acuerdo con la propia “teoría personal sobre las emociones” que está en consonancia con los propios valores morales.</p>
	<p>Autoestima: Tener una imagen positiva, estar satisfecho y mantener buenas relaciones consigo mismo.</p>
	<p>Automotivación: Implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. Motivación y emoción van de la mano. Auto motivarse es esencial para dar un sentido a la vida.</p>
	<p>Análisis crítico de normas sociales: Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los medios, relativos a normas sociales y comportamientos personales. Esto tiene sentido de cara a no adoptar los comportamientos estereotipados propios de la sociedad</p>

	<p>irreflexiva y acrítica. La autonomía debe ayudar a avanzar hacia una sociedad más consciente, libre, autónoma y responsable.</p>
	<p>Resiliencia: capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a condiciones de vida sumamente adversas.</p>
<p>Competencia social</p> <p>Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad.</p>	<p>Dominar las habilidades sociales básicas: La primera de las habilidades sociales es escuchar. Saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante.</p>
	<p>Respeto por los demás: Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión.</p>
	<p>Practicar la comunicación receptiva: Capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.</p>
	<p>Practicar la comunicación expresiva: Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.</p>
	<p>Compartir emociones: Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto</p>

	<p>por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.</p>
	<p>Comportamiento pro social y cooperación: Capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado.</p>
	<p>Asertividad: Mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo. Procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.</p>
	<p>Prevención y solución de conflictos: Identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales, identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. Capacidad de negociación y mediación, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.</p>
	<p>Capacidad para gestionar situaciones emocionales: Habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva. Esto se superpone con la</p>

	capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.
<p>Las competencias para la vida y el bienestar</p> <p>Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.</p>	<p>Fijar objetivos adaptativos: Es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas. a corto y largo plazo.</p>
	<p>Toma de decisiones: Desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.</p>
	<p>Buscar ayuda y recursos: Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.</p>
	<p>Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida: Reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad.</p>
	<p>Bienestar emocional: Gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Aceptar el derecho y el deber de buscar el propio bienestar, ya que con ello se puede contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).</p>

	Fluir: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.
--	--

Fuente: Bisquerra, R. (2017)

Los modelos de Saarni y Bisquerra, son considerados los que actualmente cumplen con ser propuestas sólidas y bien fundamentadas para diferenciar el ámbito de las competencias emocionales, bases para construir herramientas de evaluación.

Los antecedentes previamente expuestos constituyeron las bases sobre las cuáles se realizó la construcción del cuestionario COEM, considerando las dimensiones que aparecen reiteradamente en los diversos modelos revisados y adaptando el contenido de las preguntas al lenguaje utilizado en Chile, procurando además que el instrumento fuese de aplicación sencilla y rápida para favorecer sus posibilidades de uso.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Para la construcción y validación del Cuestionario de Competencias Emocionales (COEM), en estudiantes de educación superior, profesional y técnica, de la ciudad de Santiago de Chile, se consideraron los siguientes aspectos metodológicos, que organizan los contenidos, en los subtítulos que se señalan.

3.1 Paradigma de base

El paradigma de base es el analítico - explicativo, el cual se centra en los hechos como realmente suceden para validarlos a través de la verificación empírica, la experimentación y la contrastación de hipótesis.

Para la construcción del instrumento se utilizó la metodología cuantitativa, que considera la realidad de los fenómenos estudiados desde una perspectiva objetiva e impersonal analizando las variables involucradas de forma sistemática y controlada (Kerliger y Lee, 2008). Los valores numéricos asignados a las características de las variables a estudiar permitieron comprender y describir con exactitud cómo se comportan estas variables en una determinada población (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Esta opción paradigmática se orienta, principalmente, por las escuelas filosóficas del materialismo moderno y del realismo científico y crítico, y tiene como función final o tipo de conocimiento que se desea alcanzar, explicar la realidad a partir de variables, las que se miden y asocian.

3.2 Caracterización del tipo de diseño a emplear

Se seleccionó un diseño de tipo descriptivo, que permite conocer de manera sistemática, el modo en que se presentan las variables medidas en la realidad del contexto estudiado y así obtener datos válidos y confiables para un

instrumento de medición que facilite el estudio y las investigaciones en el área de la educación emocional basado en el método de la encuesta social y transversal como técnica de recolección de datos.

Corresponde a un diseño corte transeccional exploratorio: los datos se recolectaron y analizaron en una muestra piloto para luego proceder a una segunda aplicación del cuestionario con las modificaciones pertinentes realizando un nuevo análisis de los datos obtenidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

3.3 Universo, población de referencia y muestra bajo estudio.

El universo de estudio está compuesto por la totalidad de los estudiantes pertenecientes a instituciones de educación superior, profesional y técnica de Chile.

La población de referencia la constituyen los estudiantes pertenecientes a instituciones de educación superior, profesional y técnica, de la región Metropolitana.

La muestra, intencionada no probabilística accidental fue conformada por unidades de análisis representadas por estudiantes pertenecientes a instituciones de educación superior, profesional o técnica, de la ciudad de Santiago de Chile, provenientes de la Universidad Mayor y el Instituto Profesional DuocUC.

Tabla N° 14: Determinación de tamaño muestral

Institución	Carrera	Total estudiantes
Universidad Mayor* Facultad de Ciencias Carreras de la salud Sede Santiago	<ul style="list-style-type: none"> • Medicina • Enfermería • Fonoaudiología • Kinesiología • Nutrición • Obstetricia • Tecnología médica • Terapia Ocupacional 	3466
Universidad Mayor* Facultad de Educación Sede Santiago	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía en educación parvularia y educación básica • Pedagogía en educación diferencial • Pedagogía en inglés • Pedagogía en artes musicales • psicopedagogía 	1429
Instituto Profesional DuocUC**, sector Cerrillos Escuela de Administración y Negocios.	<ul style="list-style-type: none"> • Auditoría • Administración Financiera • Administración de Recursos Humanos • Administración de Empresas Mención Marketing • Ingeniería en Administración • Ingeniería en Marketing • Ingeniería en Gestión Logística • Ingeniería en Administración de RRHH. • Técnico en Gestión Logística. 	3656

<p>Escuela de Diseño</p> <p>Escuela de Informática y Telecomunicaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidad General Mención en Legislación Tributaria • Diseño Industrial • Diseño Gráfico • Técnico en Diseño Gráfico • Técnico En Diseño Industrial • Administración de Redes Computacionales • Analista Programador Computacional • Ingeniería en Informática • Ingeniería en Conectividad Y Redes • Técnico en Telecomunicaciones 	
<p>Total</p>		<p>8551</p>
	<p>Muestra de gabinete (tamaño de la muestra a estudiar)</p>	<p>368</p>

Fuente: Krejcie, Robert V. y Morgan, Daryle W., "Determining Sample Size for Research activities", Educational and Psychological Measurement, 1970.

Fuente: *Dirección de Planificación y Análisis Institucional, Universidad Mayor 2018.

3.4 Instrumentos y descripción del trabajo de campo

El diseño metodológico propuesto consideró en primer lugar la construcción de una escala multifactorial para lo cual se realizó una revisión de los cuestionarios existentes y de mayor validez de acuerdo con la bibliografía.

Se realiza la validación de contenido a través de la consulta a cuatro jueces expertos en temáticas relativas a metodología de la investigación a quienes se les entrega:

- 1) Carta de presentación del proyecto (anexo 1)
- 2) Síntesis de propuesta aprobada del proyecto de tesis
- 3) Formato para registrar los datos de los jueces participantes (nombre, títulos y grados académicos, lugar de trabajo, cargo)
- 4) Presentación y protocolo de llenado del instrumento para los estudiantes
- 5) Versión preliminar del cuestionario con los 75 ítems propuestos en relación con las cinco dimensiones definidas por las autoras como relevantes para el cuestionario:
 - Conciencia emocional
 - Regulación emocional
 - Autonomía emocional
 - Competencias sociales
 - Competencias para la vida y el bienestar.

Frente a cada dimensión se formulan los ítems respecto a los que se que se solicita responder las siguientes preguntas:

- ¿Los contenidos del ítem se corresponden con las dimensiones del cuestionario?
- ¿El lenguaje de cada ítem es adecuado para su comprensión?
- ¿Considera que se tendría que modificar, añadir o eliminar este ítem?

Respecto al cuestionario completo se plantean las siguientes preguntas:

- ¿El contenido del cuestionario es adecuado en relación con la fundamentación teórica de referencia?
- ¿El número de ítems es adecuado?
- ¿Considera que se tendría que modificar, añadir o eliminar algún ítem para evaluar las dimensiones seleccionadas? Por favor detalle, en la última columna.
- ¿La información inicial suministrada en el instrumento es suficiente?
- ¿La información inicial suministrada en el instrumento es clara?
- ¿Estima que este instrumento es válido para medir lo pretendido?

Con los resultados obtenidos, de la consulta se revisaron los 75 ítems iniciales reduciéndolos a 53, y se reformulan los considerados confusos o deficientes luego de lo cual se solicita a los jueces nuevamente su revisión utilizando los criterios descritos por Moriyama para validación de contenido.

Tabla N° 15: Criterios de Moriyama

Cada uno de los criterios debe calificarse como:	
Nada: 0 Poco: 1 Moderadamente: 2 Mucho: 3	
Comprensible:	Se refiere a si se comprenden los aspectos (ítems) que se evalúan, en relación con el fenómeno que se quiere medir.
Sensible a variaciones en el fenómeno:	Si usted considera que puede discriminar a individuos con diferentes grados de vulnerabilidad.
Si el instrumento (ítem) tiene suposiciones básicas justificables e intuitivamente razonables:	Es decir, si existe una justificación para la presencia de dicho ítem en el instrumento.

Componentes claramente definidos:	Si el ítem tiene una definición clara.
Si deriva de datos factibles de obtener:	Si el dato correspondiente al ítem evaluado se puede recoger.

Fuente: Moriyama, 1968

Los datos obtenidos en la segunda evaluación por expertos se llevan a una planilla para su análisis en términos conceptuales eliminando o readecuándose tanto la redacción como la definición de los ítems que resultaron cuestionados por más de un juez en cuanto a redacción, contenido o coherencia con la dimensión. Se finaliza con 43 ítems, manteniendo las cinco dimensiones originales. Con estos datos se confecciona el cuestionario con el que se realiza el pilotaje en un total de 427 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Mayor y del Instituto Profesional DuocUC de la Comuna de Cerrillos. Los estudiantes participantes firmaron previamente un consentimiento informado de acuerdo a lo propuesto por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias de la Universidad Mayor.

Se revisó posteriormente la consistencia interna de la escala para lo cual se procesaron los datos con el paquete estadístico SPSS sobre 372 casos válidos obteniéndose un Alpha de Crombach de 0,899 lo que se considera de excelencia, de acuerdo a los criterios de George y Mallery (2003).

Se definieron 9 factores de correlación, encontrándose los Alpha de Crombach más altos en los primeros cuatro que agrupan a la mayor cantidad de ítems encontrándose variaciones entre 0,847 y 0,597. A partir de esto se eliminaron los ítems con menor correlación y se reformularon los que se consideraron relevantes obteniéndose una escala final de 30 ítems distribuidos en cinco dimensiones:

- 1) Regulación emocional
- 2) Competencias para la vida
- 3) Competencias socioemocionales
- 4) Autonomía emocional
- 5) Conciencia emocional

Cada dimensión es puntuada a través de una escala de tipo Likert con las alternativas:

- Siempre
- Frecuentemente
- Ocasionalmente
- Nunca

De aquí surgió la escala final la cual se aplica a la muestra de estudiantes, compuesta por 892 personas procedentes del Duoc UC, y las Facultades de Ciencias y Educación de la Universidad Mayor, con un tamaño muestral estadísticamente significativo de acuerdo a la matrícula informada por dichos establecimientos educacionales. Para realizar el pilotaje y posterior prueba de validación se solicitan las autorizaciones pertinentes a la Directora de Pregrado de la Facultad de Ciencias y al Director de la Escuela de Educación, perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor y al Director de la Escuela de Educación, perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor y al Director de la Sede Plaza Oeste del Instituto Profesional DuocUC.

El cuestionario fue administrado a los estudiantes en sus módulos de clases por una de las investigadoras, previa coordinación con los profesores correspondientes. Se les informó verbalmente de los objetivos de la investigación y sus condiciones, y se les proporcionó por escrito un consentimiento informado a

quienes aceptaron participar, lo cual, excepto casos puntuales, fue aceptado sin inconvenientes por los estudiantes.

Los datos obtenidos se procesaron mediante lector óptico, trasladados a una matriz Excel, y posteriormente analizados con el software *SPSS Statistic 19* realizando:

- **Validación de datos:**

Se eliminan cuestionarios con defectos en su llenado, considerándolos no válidos.

- **Correlación de Spearman entre preguntas:**

Esta herramienta considera que los valores próximos a 1 indican una correlación lineal positiva y los valores próximos a -1 indican una correlación negativa. Mientras más próxima a 1 o -1, es mayor la correlación encontrada y en esos casos el indicador se entiende que tiene fuerza de asociación con la definición operacional de la dimensión por lo que en otras palabras se puede establecer que dicho indicador forma parte de esa dimensión, del constructo cuyo instrumento de medición se somete a validación.

- **Matriz de datos rotados:**

Esta matriz se aplicó con la finalidad de agrupar las preguntas en las dimensiones, de acuerdo con la relación existente entre ellas.

- **Análisis de fiabilidad a test y factores originales (Alfa de Cronbach):**

Con el objetivo de estimar la validez y consistencia interna del instrumento, esta medida asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch & Comer, 1988). Mientras más próximos se encuentren a 1, es mayor la fiabilidad de la escala.

- **Análisis factorial (KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett):**

El índice KMO se utiliza para comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial, de forma tal que cuánto más pequeño sea su valor, mayor será el valor de los coeficientes de correlación parciales y, en consecuencia, menos apropiado es realizar un Análisis Factorial.

Un $KMO \geq 0,75$, sería el adecuado para realizar análisis factorial.

La prueba de esfericidad de Bartlett evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas. El modelo es significativo (se acepta la hipótesis nula, H_0), cuando se puede aplicar el análisis factorial.

- **Análisis de fiabilidad a los nuevos factores**

Con el objetivo de estimar la validez y consistencia interna de los nuevos factores obtenidos.

3.5 Aspectos éticos

Según la ley número 20120 de la República de Chile acerca de la investigación científica en el ser humano y su reglamento (decreto 144) es obligatorio solicitar la aprobación de un comité ético científico acreditado por la autoridad sanitaria, antes de realizar cualquier investigación que involucre a seres humanos.

Cumpliendo con lo anterior, la investigación fue presentada al Comité de ética de la Facultad de Ciencias de la Universidad Mayor con el fin de garantizar un adecuado respaldo ético del proceso de investigación. Se obtuvo la autorización para su ejecución (anexo 2) a través del cumplimiento de los requisitos enunciados por Ezekiel Emanuel y cols. (2000).

3.5.1 Valor social o científico

La construcción y validación del instrumento propuesto proporciona a los investigadores una herramienta válida y confiable, **con altos estándares estadísticos para evaluar tanto las características de la población** respecto a las competencias emocionales, como para evaluar el resultado de intervenciones destinadas a mejorarlas en grupos de población adscritas a la educación superior.

Actualmente en el país, sólo se cuenta con cuestionarios desarrollados en el extranjero, por lo que esta sería la primera herramienta desarrollada en Chile, para los fines descritos.

3.5.2 Validez científica

El instrumento fue sometido a:

- Evaluación por jueces expertos
- Análisis de validez a partir de los criterios de Moriyama
- Análisis estadísticos con el software estadístico SPSS-versión 19.

Logrando altos niveles de validez y confiabilidad.

3.5.3 Selección equitativa de los sujetos

La muestra de sujetos que respondieron el instrumento fue intencionada, no probabilística y accidental, conformada por estudiantes pertenecientes a instituciones de educación superior, profesional o técnica, de la ciudad de Santiago de Chile, de diferentes casas de estudios: Universidad Mayor e Instituto Profesional DuocUC. La selección se realizó en base a la población objetivo del instrumento en construcción.

3.5.4 Razón riesgo/beneficio favorable

Dadas las características del instrumento, basado en el método de la encuesta social anónima, con escalas cuya respuesta posible de seleccionar es múltiple, y con un tipo de procesamiento de los datos que apuntó a obtener datos estadísticos globales de la muestra obtenida, no se consideró riesgoso para las personas que lo respondieron. Por otra parte, podrá contribuir a las personas de acuerdo con lo enunciado en el punto 3.5.1.

3.5.5 Evaluación independiente

La propuesta de Tesis fue evaluada y autorizada por la Dirección de Postgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor, y para sus aspectos éticos, fue revisada por el Comité ético científico de la Facultad de Ciencias de la Universidad Mayor, no existiendo conflicto de intereses entre los investigadores, evaluadores y la investigación.

3.5.6 Consentimiento informado

Tanto en la aplicación del instrumento como en la validación final, los estudiantes fueron informados verbalmente de los alcances y objetivos de la investigación, solicitándoles luego la firma de un consentimiento informado (Anexo 3).

3.5.7 Respeto por los sujetos inscritos

Los sujetos participantes de la investigación a través de la información entregada directamente por las investigadoras y del consentimiento informado, tomaron conocimiento de la voluntariedad de su participación y la confidencialidad de la información entregada, la cual fue garantizada por la condición del anonimato de las personas que respondieron la encuesta y la información suministrada respecto a los objetivos y condiciones de manejo de la información.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentarán los datos obtenidos y describirá el análisis estadístico a que fueron sometidos, así como sus resultados, con el fin de apoyar desde aquí las conclusiones y sugerencias finales.

4.1 Comportamiento de la muestra efectiva u observada

Constituida inicialmente por 892 estudiantes, se excluyó siete encuestas las que se dio por perdidas debido a errores de llenado, lo que dio un total final de 885 encuestas aceptadas para la fase de procesamiento de la información.

De este total, un 67,9% corresponde a mujeres y un 32,0% son hombres, lo cual es coherente con la información del Consejo Nacional de Educación, quien informó que el año 2018, el 53% de las matrículas de educación superior correspondieron al sexo femenino.

En cuanto a la edad, el mayor grupo lo constituyen las personas entre 21 y 30 años, con un 53,9%, seguido por el grupo entre 17 a 20 años, con un 43,8%. Ambos grupos sumados dan cuenta del 97,8% del total de la muestra consultada. A este respecto, cabe hacer notar que la edad de ingreso promedio a la educación superior en Chile es de 18 años, siendo la edad promedio de titulación de 27,8 años (Universia.cl).

En la muestra, se incluyó aleatoriamente a estudiantes de todos los niveles de las respectivas carreras, entre primero y cuarto año de formación.

Un total de 525 (58,9%) estudiantes provenían de la Universidad Mayor, y 367 (41%) del Duoc UC.

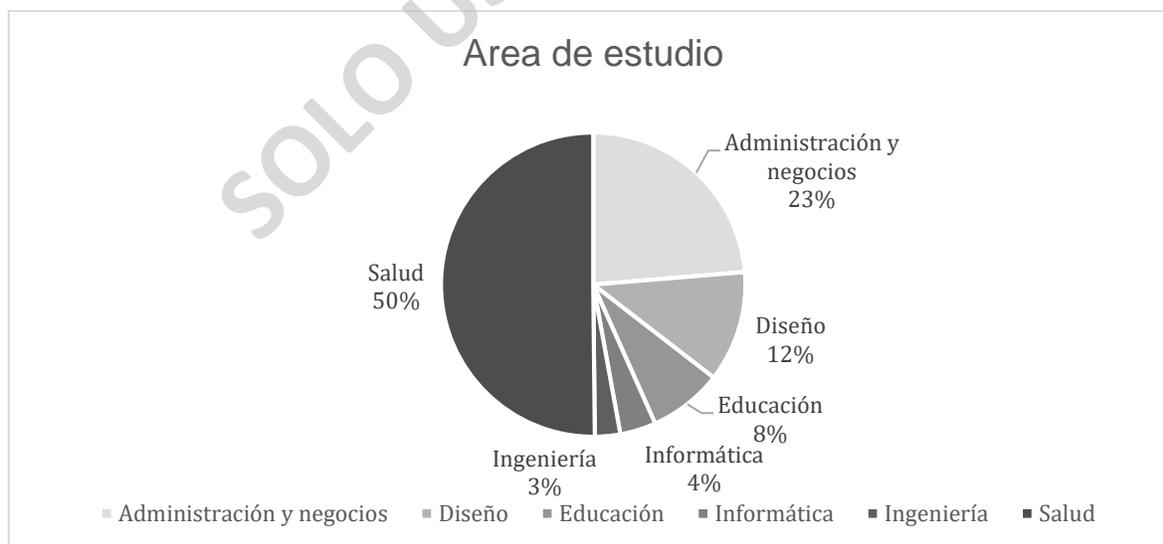
A continuación, se describe la muestra encuestada, de acuerdo con el área de estudios y nivel educacional de los estudiantes.

Tabla N° 16: Distribución de la muestra observada por área de estudio

Área de estudios		
	Frecuencia	Porcentaje
Administración y negocios	211	23,7
Diseño	105	11,8
Educación	70	7,8
Informática	34	3,8
Ingeniería	24	2,7
Salud	447	50,1
Total	892	100,0

A continuación, se grafican las cifras anteriores:

Gráfico N° 1: Área de estudio de estudiantes encuestados



4.2 Análisis estadístico

Se inicia el análisis de los datos con la determinación del Alpha de Cronbach para estimar la fiabilidad o consistencia interna, en cuanto a que los ítems determinados midan las competencias emocionales como constructo teórico. Como se observa en la tabla N°16, los factores 1 al 4 obtienen valores superiores a 0,7 lo cual según George y Mallery (2003) es considerado aceptable. El factor 5 muestra un alpha menor a 0,7 lo que podría indicar la necesidad de revisar nuevamente estos ítems.

Tabla N° 17: Alpha de Cronbach medido para las dimensiones del COEM

COEM Dimensiones	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basado en los elementos tipificados	N de elementos
FACTOR 1 Regulación emocional	,823	,823	7
FACTOR 2 Competencias para la vida	,705	,706	6
FACTOR 3 Conciencia emocional	,711	,714	5
FACTOR 4 Autonomía emocional	,740	,727	7
FACTOR 5 Competencias socioemocionales	,688	,692	5

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación SPSS-v. 19

La escala completa obtuvo un alpha de 0,893, lo que es considerado según los autores mencionados como muy bueno.

Posteriormente, se aplicó el coeficiente de correlación o Rho de Spearman para comprobar la correlación tanto positiva como negativa encontrada. En este caso, mientras más cerca se encuentre el coeficiente a $\pm 1,0$ se considera que existe una mayor correlación entre las preguntas. En cuanto a la significancia, esta debe ser menor a 0,05 para afirmar que existe dependencia entre los ítems. Los resultados permitieron concluir que existe correlación, excepto para los ítems 4 y 13 en que se percibe independencia, esto apoyado por la significancia obtenida. No obstante, las autoras optaron por mantener estas preguntas estimando que apuntan a áreas relevantes para la evaluación.

Con el fin de definir las dimensiones del instrumento se aplicó la prueba de adecuación de la muestra de Kayser-Meyer-Okinm, KMO (Kaiser, 1974) en que un valor $\geq 0,9$ es considerado muy bueno, implicando una alta correlación entre las variables, y la prueba de esfericidad de Bartlett (Norman y Streiner, 1996) en que un valor < 0.05 implica la factibilidad de realizar el análisis factorial.

Tabla N° 18: Resultados KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,907
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	7306,124
	Grados de libertad	435
	Significancia	,000

Para realizar la rotación de componentes o factores, midiendo la asociación entre los ítems, se aplica el método de Normalización Varimax con Kaiser a las 30 preguntas del cuestionario, obteniéndose la matriz de componentes rotados que se muestra en la tabla N° 18. En la matriz, cada ítem se correlaciona con los factores o dimensiones del cuestionario en mayor o menor medida. Cada una de las cifras obtenidas, mostrarán mayor asociación con la dimensión correspondiente, mientras más se acerquen a ± 1 . Por lo tanto, la tabla permite

observar la mayor asociación obtenida para cada pregunta con una de las dimensiones definidas.

Tabla N° 19: Matriz de componentes rotados

Componentes o dimensiones					
Item	1 Regulación emocional	2 Competencias para la vida	3 Conciencia emocional	4 Autonomía emocional	5 Competencias socioemocionales
P8	,712	,157	,070	,174	,140
P7	,647	,213	-,021	,133	,125
P10	,633	-,023	,239	,003	,051
P22	,596	,418	,027	,074	,112
P14	,583	,257	,149	,104	,145
P9	,563	,134	,243	,066	,140
P24	,531	,294	,232	,028	,240
P25	,026	,578	,000	,096	,107
P23	,275	,565	,152	,078	,105
P29	,225	,563	,143	,011	,013
P27	,419	,541	,137	,092	,010
P30	,202	,527	,131	,050	,095
P19	,028	,441	,198	,329	,354
P2	,282	,027	,691	,136	,067
P1	,157	,026	,651	,210	,047
P5	,315	,083	,617	-,022	,111
P6	-,103	,178	,545	,063	,159
P3	,076	,218	,525	,215	,070
P11	-,084	,215	,270	,643	,078
P18	,162	,192	,352	,628	,191
P15	,072	,203	,312	,603	,131
P13	,159	-,178	-,089	,574	-,067
P28	,104	,332	,209	,497	,118
P12	,209	,235	,414	,448	,039
P4	,350	-,136	-,164	,384	-,062
P26	,207	,144	,020	,024	,723
P17	,201	,048	,072	-,023	,723
P16	,118	-,089	,208	,009	,595
P20	,031	,340	,089	,332	,548
P21	,046	,348	,056	,126	,476

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación SPSS-v. 19

De acuerdo con lo anterior, quedan definidos cinco ámbitos o dimensiones similares a lo intencionado en el pilotaje; no obstante, algunos de los ítems contenidos en los factores fueron modificados de ubicación luego de conocer los alpha de Crombach para cada aseveración de escala, en relación con la dimensión a la cual aporta.

Esto, en consideración a mejorar la coherencia interna de cada dimensión. La agrupación final de dimensiones con sus correspondientes definiciones operacionales y los ítems para cada una quedaron como sigue:

Tabla Nº 20: COEM Definición Operacional de Variables

Dimensión 1 Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none">• Ser capaz de afrontar las emociones, controlarlas y utilizarlas adaptativamente de acuerdo con el contexto.
Dimensión 2 Competencias para la vida	<ul style="list-style-type: none">• Disposición emocional para elegir y adoptar comportamientos apropiados y responsables para alcanzar una buena calidad de vida.
Dimensión 3 Conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de reconocer y nominar las propias emociones.• Ser consciente de la relación entre la emoción, sus manifestaciones corporales y el pensamiento.
Dimensión 4 Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para elegir, decidir y hacer; siendo coherente con la emocionalidad subyacente, considerando el impacto causado por el propio actuar
Dimensión 5 Competencias socioemocionales	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para utilizar las emociones al establecer relaciones interpersonales satisfactorias y efectivas

Fuente: Elaboración propia.

Luego de los análisis estadísticos descritos que confirman su validez y fiabilidad, queda definido el formato final del Cuestionario de evaluación de competencias emocionales, considerando un total de 30 preguntas divididas en 5 dimensiones.

A continuación, se revisarán los resultados en relación a la pregunta inicial y los objetivos planteados para finalizar con algunos desafíos que emergen como resultado de la investigación realizada promoviendo la extensión de este estudio.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se afirmó en los antecedentes teóricos, en Chile la Educación emocional se ha ido implementando de manera gradual en la educación básica y media, quedando aún pendiente su integración transversal a la educación superior. Se trata de un desafío que debe abordarse a la brevedad, por cuanto las llamadas habilidades blandas o competencias transversales constituyen un factor principal del bienestar y éxito no sólo académico y laboral sino también personal, siendo las competencias emocionales la base sobre las cuales estas se construyen.

De aquí que contar con un instrumento para valorar las competencias emocionales en estudiantes de educación superior, técnica y profesional de la ciudad de Santiago de Chile, aparece como una necesidad para las autoras, quienes pretenden que una vez finalizado por completo en su construcción, el instrumento desarrollado constituya un aporte para validar las intervenciones y generar evidencia que sustente los resultados obtenidos en programas de educación emocional a través de un cuestionario creado y validado en Chile, de fácil y rápida aplicación, lo cual lo hace aplicable en un amplio rango de situaciones.

La experiencia docente en diversas casas de estudio, sumada a los aprendizajes logrados en el curso del Magister en Educación emocional, fueron los gatillantes que dieron lugar a la pregunta problema que orientó la construcción de la presente tesis:

¿Es posible construir y validar un Cuestionario para la evaluación de competencias emocionales para estudiantes provenientes de instituciones de educación superior profesional y técnica, de la ciudad de Santiago de Chile?

Dar respuesta a esta pregunta significó cumplir con el objetivo general planteado: Construir y validar un Cuestionario de competencias emocionales (COEM), para estudiantes provenientes de instituciones de educación superior profesional y técnica, de la ciudad de Santiago de Chile.

Los objetivos específicos apuntaron a:

- 1) *Determinar la fiabilidad del cuestionario de competencias emocionales, en una muestra de estudiantes de educación superior, profesional y técnica.*
- 2) *Establecer para una muestra de estudiantes de educación superior, profesional y técnica, la validez de las dimensiones que conformarán el cuestionario de competencias emocionales.*
- 3) *Determinar si el cuestionario de competencias emocionales es un instrumento válido para evaluar el nivel de competencia emocional en estudiantes de educación superior y fundamentar intervenciones en educación emocional.*

Estos objetivos se cumplen a través de la aplicación del COEM en una muestra de 892 estudiantes provenientes de las Facultades de Ciencias y Educación de la Universidad Mayor y del DuocUC, ambos de la ciudad de Santiago de Chile. El Alpha de Crombach de 0,893 para la prueba completa ratifica la hipótesis general de trabajo: El COEM es un instrumento con altos estándares estadísticos para medir el nivel de competencia emocional en estudiantes de educación superior, profesional y técnica.

No obstante, la hipótesis específica *El Alpha de Cronbach total del COEM y de cada una de sus dimensiones, es superior a 0,70*, se confirma en todas sus dimensiones, exceptuando la dimensión 5 del cuestionario, en que el alpha es de 0,692. Llevando esta cifra a una aproximación, se obtiene 0,7, lo cual para las autoras si bien cumpliría con la hipótesis formulada, no resulta completamente satisfactorio en relación con las cifras esperadas.

Los resultados cumplieron con los criterios estadísticos necesarios y son coherentes con la bibliografía y los demás instrumentos que miden

competencias de esta área, e inscriben al COEM dentro de los cuestionarios basados en los modelos mixtos de IE por cuanto apunta a características intra e interpersonales.

Después de haber cumplido satisfactoriamente con los desafíos planteados al inicio de la construcción de la tesis, para las autoras resulta de interés dejar constancia de algunas limitaciones y desafíos de la investigación que abren líneas de desarrollo futuro.

- 1) En primer lugar, se espera mejorar aún más la validez y fiabilidad del cuestionario, como un primer paso para validar el COEM en toda la población adulta de Chile. Este punto se considera una tarea pendiente. No obstante, el deficiente conocimiento debido a la escasa instrucción que reciben las personas en temas vinculados a lo emocional y por lo tanto referida al lenguaje y expresiones propias de las emociones podría redundar en dificultades para una mejor comprensión e interpretación de los conceptos utilizados en el instrumento.
- 2) Es necesario definir los puntajes de corte válidos que permitirán diferenciar niveles de competencia emocional para cada dimensión de modo de orientar las posibles intervenciones y evaluar sus resultados. Este punto se encuentra ya en elaboración sobre la base de la muestra obtenida, lo que permite calcular puntajes extrapolables al universo total con un error menor al 5%, dada la distribución asintótica de los promedios. Una vez finalizado este punto, las autoras esperan poner a disposición de la comunidad de personas interesadas en la educación emocional este instrumento, realizando las adaptaciones que permitan que su aplicación pueda también realizarse también en modalidad virtual facilitando el acceso de un mayor número de

personas.

- 3) Existe evidencia de la correlación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico: a modo de ejemplo, se puede citar a Durlack y Weissberg, quienes publican el año 2011 un meta análisis de 312 programas de aprendizaje de competencias sociales y emocionales en un total de 270.034 estudiantes, desde kindergarden hasta educación superior. En relación con el grupo control, en los grupos intervenidos se observaron mejoras importantes en el sentido de bienestar, manejo de emociones, conductas pro sociales y una mejoría del 11% en su rendimiento académico. En Chile, una reciente investigación realizada en la Universidad de Talca, confirma la hipótesis que relaciona IE y rendimiento académico en estudiantes de educación superior y pareciera también asociar este punto con la disminución de la deserción y las mejores notas obtenidas (Troncoso, Rojas y Gajardo, 2016). Competencias asociadas a lo emocional también incluyen la planificación, atención, memoria, metacognición y disminución de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera, 2008), las cuales son identificadas como funciones ejecutivas desde las neurociencias y tienen directa relación con los resultados académicos. Estos datos abren la puerta a numerosas posibilidades de investigación e intervención dentro de las cuales el COEM podrá ser utilizado como una de las herramientas de medición para generar evidencia respecto a los cambios generados desde la educación emocional.

A modo de comentario final, se considera pertinente recomendar a los actores participantes en el proceso educativo la capacitación tanto en los aspectos teóricos como prácticos de la Inteligencia emocional, la educación emocional y su

expresión concreta: las competencias emocionales, con el fin de adquirir las herramientas necesarias para favorecer la inclusión de dichos temas de modo transversal en la educación, aspecto que en Chile aún parece ser mayoritariamente considerado irrelevante frente al peso de la educación tradicional, centrada en los resultados cuantitativos más que en el proceso de aprendizaje significativo y la motivación intrínseca como factor movilizador.

Un esfuerzo mancomunado en esta línea permitirá que a futuro las personas en nuestro país vayan avanzando hacia una formación que considere al ser humano en su integralidad, plena de posibilidades.

SOLO USO ACADÉMICO

BIBLIOGRAFÍA

- **Libros:**

1. Bisquerra Alzina R. (2008) *Educación emocional y bienestar*. Madrid: España Wolters Kluwer educational.
2. Cosmides, L. & Tooby, J. (2000). *Evolutionary psychology and the emotions*. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions*, 3rd Ed. (pp. 114-137.) NY: Guilford.
3. Damasio, Antonio. *El error de Descartes, décima edición* (2018) España. Edit Booket.
4. Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: España. Alianza.
5. Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje.*, séptima edición 2005, Santiago de Chile, Edit Dolmen.
6. Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples*, tercera edición. (2017) México, Fondo de cultura económica.
7. Goleman, Daniel. *La inteligencia emocional*, no consta edición (2004) Argentina, Javier Vergara Editores.
8. Hernández, Fernández, Baptista. *Metodología de la investigación*. Quinta edición (2010) McGraw-Hill / Interamericana editores s.a. de C.V.
9. Kerlinger, F. y Lee, H. (2008). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México D.F: Mc Graw Hill.
10. Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Chile. Editorial Dolmen.
11. Rosas, R., Boetto, C. y Jordán, V. (1999). *Introducción a la psicología de la inteligencia*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
12. Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: United States. Guilford Press.

13. Wenger Jones y Jones, *Physiological Psychology*. (1962) New York: Holt, Rinehart and Winston.

• **Revistas, tesis y artículos en línea:**

1. Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1–13. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/205684601261>
2. Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(0), 61–82. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
3. Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, N° 47, 1-10. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf>
4. Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., & Sáez-Carrillo, K. (2015). A validation of the construct and reliability of an emotional intelligence scale applied to nursing students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(1), 139–147. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n1/0104-1169-rlae-23-01-00139.pdf>
5. Ezequiel Emmanuel, (2005) ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. Recuperado de: https://www.bioeticacs.org/iceb/seleccion_temas/investigacionEnsayosClinicos/Emanuel_Siete_Requisitos_Eticos.pdf
6. Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., & Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20(1), 5–13. Recuperado de: http://www.academia.edu/30728513/Inteligencia_emocional_22_a%C3%B1os_de_avances_emp%C3%ADricos.
7. Fernández y Extremera. (2005) *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), (2005), 63-93. Rescatado de; http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf

8. Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110–125. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
9. Gil, F. T. y Martínez, L. M. (1992). Watson y la psicología de las emociones: Evolucion de una idea. *Psicothema*. Recuperado de: <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/7120>
10. Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política?. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/289498311>
11. López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescentes con Altas Capacidades Cognitivas. *PSYKHE* 2007, Vol.16, N.º 2, 17-28. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000200002
12. Martín, M., y Mora, J. (2010). Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de la emoción humana. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article10/texto.html>
13. Martins, Ramalho y Morín, (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019188691000276X>
14. Mulder, P. (2018). *Emotion Wheel by Robert Plutchik*. Recuperado de: ToolsHero: <https://www.toolshero.com/psychology/personal-happiness/emotion-wheel-robert-plutchik/>
15. Ostrosky y Vélez (2013). Neurobiología de las emociones. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Enero-Junio 2013, Vol.13, N°1, pp. 1-13 1 ISSN: 0124-1265. Recuperado de: <http://feggylab.mex.tl/imagesnew/7/0/4/8/6/neurobiologia%20de%20las%20emociones.pdf>
16. Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, R., & Soldevila, a. (2010). Construcción Del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (Qde-a). *Reop*, 21(2), 367–379. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>

17. Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots. *American Scientist*, 89(4), 344–350. Recuperado de: <https://doi.org/10.1511/2001.4.344>
18. Riquelme Mella. (2010) La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales (Tesis doctoral) Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14319/66911_Riquelme%20Mella%20Enrique.pdf
19. Romero, M. (2012). Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior, 278. Recuperado de: http://scholar.google.es/scholar?q=%22DESARROLLO+DE+COMPETENCIAS+EMOCIONALES+EN+LA+EDUCACIÓN+SUPERIOR%22&btnG=&hl=es&as_sdt=0,5#0
20. Romero Pérez, C. (2006). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de La Educación*, 105–119. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313941>.
21. Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke, (2007) A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886906003539>
22. Francisco Tortosa Gil y Luis Mayor Martínez (1992). Watson y la psicología de las emociones: evolución de una idea. *Psicothema* 1992. Vol. 4, N°1, pp. 297-315. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=833>

Anexo 1: Carta invitación a jueces expertos

Santiago, noviembre 10 de 2017.

Sr. (a)

Presente

Estimada(o):

Nos dirigimos a usted en su calidad de experto para solicitar su colaboración como juez en la construcción del cuestionario de auto reporte de competencias emocionales en el contexto de la elaboración de nuestra tesis para optar al grado académico de Magister en Educación Emocional, que otorga la Universidad Mayor.

El cuestionario tiene como objetivo construir y validar un instrumento para la evaluación de competencias emocionales (COEM), para estudiantes provenientes de instituciones de educación superior profesional y técnica. Para este efecto, le remitimos una síntesis de la investigación y le solicitamos enviarnos los datos solicitados en el anexo, además de leer y contestar las preguntas que encontrará en el instrumento.

En archivo aparte adjuntamos en formato Excel, el primer borrador del COEM con el fin de recoger vuestra opinión. Este ha sido confeccionado en base a instrumentos ya existentes y validados en diversos países. En color gris va el formato del cuestionario, y en azul claro las preguntas y los espacios para que usted responda. En cuanto a la asignación de puntajes, estos van de 1 a 4 de izquierda a derecha o viceversa dependiendo de la pregunta y de lo esperado respecto a la dimensión a la que tributa.

Le agradeceremos agregar cualquier comentario o sugerencia que le parezca pertinente.

Dada su experticia, su participación y aporte serán de gran importancia para nosotras y el éxito de nuestro trabajo.

Atentas a sus comentarios, le saludan cordialmente,

Marcela Palma

Pilar Egaña

Tesistas Magister en educación emocional

Universidad Mayor



Comité de Evaluación Ético-Científico
Sede Santiago

ACTA DE APROBACIÓN

C.R.I. N° 154

Número de registro de Acta de Aprobación: 123_2018

Sra. María Egaña González
Sra. Marcela Palma
PRESENTE

Informo a usted, que el Comité de Evaluación Ético - Científico de la Sede Santiago de la Universidad Mayor, en sesión expedita N° 10, de fecha 22 de octubre de 2018, evaluó favorablemente su proyecto titulado: "**Construcción y validación de un cuestionario de evaluación de competencias emocionales (COEM) para estudiantes de educación superior en Santiago de Chile**", recibiendo la categoría de "aprobado".

En esa sesión fueron revisados los documentos que a continuación se indica:

- a. Proyecto de investigación con enmiendas titulado: **Construcción y validación de un cuestionario de evaluación de competencias emocionales (COEM) para estudiantes de educación superior en Santiago de Chile.**
- b. Carta de respuesta a las observaciones enviadas por este Comité en su primera revisión.
- c. Formulario de consentimiento informado con las enmiendas solicitadas.
- d. Carta de Compromiso de la Investigadora.
- e. Curriculum Vitae de las investigadoras.
- f. Declaración de conflicto de intereses de las investigadoras.
- g. Autoclasiificación de riesgo del estudio.

El análisis ético de los documentos indicados se realizó teniendo a la vista las recomendaciones y normas contenidas en los siguientes cuerpos legales y declaraciones internacionales, en aquellos aspectos que dicen relación con el tipo de investigación propuesto:

- a. Ley N°19.628 "Sobre protección de la vida privada", del 18 de agosto de 1999, en lo que se refiere al manejo de los datos de carácter personal a los que se pudiese tener acceso con motivo de la investigación.
- b. Ley N°20.120 "Sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana", del 7 de septiembre de 2006, y su respectivo reglamento de noviembre de 2011, en lo que dice relación con la obtención de consentimiento informado y las características que éste debe tener, así como en la apreciación de los riesgos a los que se expone el voluntario que participa en la investigación.
- c. Circular N°A15/15 del 18 de abril de 2013 del Ministerio de Salud de Chile, en que se entrega indicaciones sobre la emisión de consentimiento de personas participantes de una investigación científica.
- d. Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, sobre principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos, en lo que corresponda a este tipo de investigación, en su versión aprobada en la 64ª Asamblea General, de octubre de 2013.
- e. Pautas éticas internacionales para la investigación biomédica en seres humanos, preparadas por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) en colaboración con la Organización Mundial de la Salud, de octubre de 2002.
- f. Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación elaborada en el marco de la 2ª Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación en julio del año 2010.

El análisis del protocolo remitido para evaluación por la investigadora, permiten concluir que han sido tomados los debidos resguardos para asegurar el respeto de los derechos de los participantes, en términos de la voluntariedad en la participación en el estudio, la confidencialidad y resguardo de la información, a la vez que no existen riesgos a los cuales se les exponga como resultado de su participación en el protocolo de investigación. A su vez, la metodología propuesta se observa clara y coherente con los objetivos del estudio.

El Comité de Evaluación Ético - Científico está conformado por los siguientes integrantes, que sesionan en dependencias de la Facultad de Ciencias de la Universidad Mayor, ubicada en Camino La Pirámide N°5750, Huechuraba:

- Alicia Infante Peñafiel, Presidenta del CEC, Enfermera, Escuela de Enfermería U. Mayor.
- Hilda Bonilla Gómez, Vicepresidenta del CEC, Matrona, Escuela de Obstetricia y Puericultura U. Mayor.

- Mónica Brito Wittwer, Secretaria CEC, Bioquímica, Escuela de Tecnología Médica U. Mayor.
- Jaime de Calisto Contreras, Ingeniero en Biotecnología, Escuela de Odontología U. Mayor.
- Rodrigo Salinas Muñoz, Médico Cirujano, Miembro Externo.
- Guillermo Droppelmann Díaz, Kinesiólogo, Programa de Magister Facultad de Ciencias.
- Adriana Hevia Larenas, Socióloga, Miembro externo.
- Gloria Pérez Sepúlveda, Representante de la comunidad.
- Anabel Valdés Tagle, Abogada, Universidad Mayor.

Se adjunta al presente certificado las copias del formulario de consentimiento informado que será aplicado a los participantes del estudio, aprobadas y timbradas por este Comité.

Agradeceremos a usted, enviarnos la carta de autorización de ejecución del estudio de DUOC- UC, además, de informar cualquier modificación que involucre cambios en el diseño del proyecto, en el proceso de reclutamiento de los participantes, y/o la ocurrencia de eventos adversos asociados a éste.

Una vez finalizado el estudio, se solicita enviar el informe final de la investigación.

Sin otro particular, saludan atentamente a usted,



Alicia Infante Peñafiel
Presidenta
Comité Ético Científico
Universidad Mayor




Mónica Brito Wittwer
Secretaria
Comité Ético Científico
Universidad Mayor

Anexo 3: Consentimiento informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INVESTIGACIÓN

Investigadores : Pilar Egaña González, RUT 9.153319-7
Marcela Palma Castillo, RUT 13.234.501 -5
Título de la Investigación : CONSTRUCCION Y VALIDACION DE UN CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS
EMOCIONALES PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
Patrocinante : UNIVERSIDAD MAYOR, MAGISTER EN EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Este formulario de consentimiento informado tiene la finalidad de ayudarle a tomar la decisión de participar en un estudio de investigación. Usted ha sido invitado(a) a participar en una investigación que estudiará el nivel de desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación universitaria, profesional y técnica.

Su propósito es validar un instrumento de evaluación que permitirá medir la eficacia de eventuales intervenciones dirigidas a mejorar las competencias emocionales en estudiantes.

Usted ha sido invitado(a) a participar porque es estudiante en una de las categorías que el instrumento pretende cubrir. La investigación requiere que responda la totalidad de las preguntas planteadas en el cuestionario adjunto en forma anónima y de forma fidedigna para garantizar la validez de este proceso.

Condiciones de su participación en el Estudio

1. Su participación es voluntaria, por lo que usted podrá rehusarse a responder el cuestionario sin que esto le signifique perjuicio alguno.
2. Los datos obtenidos serán usados únicamente para el propósito de esta investigación y serán almacenados como datos para su procesamiento.
3. La participación en este estudio no reporta beneficios directos para usted, sin embargo, permitirá realizar esta investigación que podrá beneficiar a futuras generaciones con la obtención un instrumento de evaluación que sustentará eventuales intervenciones dirigidas a mejorar las competencias emocionales en estudiantes.
4. Los resultados de este estudio podrán ser publicados, pero su identidad no será divulgada o revelada, tomándose todas las medidas necesarias para proteger la confidencialidad de sus datos personales.

Este estudio fue revisado por el Comité Ético Científico, Universidad Mayor, Santiago. En caso de consultas sobre sus derechos como sujeto del estudio, puede dirigirse al teléfono 22328 9246, o al correo electrónico comite.eticc.stgo@mayor.cl

Consentimiento Informado

Al firmar a continuación acepto que:

- He leído este formulario de consentimiento.
- Conozco el propósito de esta investigación, y los derechos que me asisten.
- Puedo elegir no contestar la encuesta adjunta
- No estoy renunciando a ningún derecho que me asista.
- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado a hacerlo.

Al momento de la firma recibiré una copia firmada y fechada de este formulario de consentimiento.

Nombre: _____
RUT: _____
Teléfono: _____
Fecha: _____



FIRMA DEL INVESTIGADOR

Nombre: MARIA PILAR EGAÑA GONZALEZ
RUT: 9.153.319-7
Teléfono: +56 223284015
Fecha: mayo de 2018



FIRMA DEL PARTICIPANTE



FIRMA DEL DIRECTOR INSTITUCIÓN

Nombre: María Victoria Vallejos
RUT: 5.343.482-7
Teléfono: 2 22328 1385
Fecha: 06 de mayo de 2018

Formulario de Consentimiento Informado sólo es válido si cuenta con timbre del Comité Ético Científico Universidad Mayor - Santiago