



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Ciencias Sociales Programa de Magíster en Investigación Social y Desarrollo

**Dimensiones de la Inteligencia Emocional en el
Rendimiento Académico de estudiantes de primer año de
una Universidad perteneciente al Consejo de Rectores,
provenientes de establecimientos PACE**

Tesis para optar al grado de Magíster en Investigación Social y Desarrollo

PABLO ABDÓN URRUTIA MONTECINOS
CONCEPCIÓN-CHILE
2018

Profesor Guía: Omar Barriga
Dpto. de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Concepción

Tabla de contenido

Índice de Tablas.....	iv
Índice de Figuras	vi
Resumen	vii
Introducción.....	1
Marco Conceptual.....	3
Inteligencia Emocional (IE).....	3
Definiciones primigenias de Inteligencia Emocional.....	4
Tres modelos centrales	5
Otras clasificaciones.....	16
Medición de la IE	26
Trait Meta-Mood Scale (TMMS).	27
Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT).....	29
Emotional and Social Competency Inventory (ESCI).....	31
Emotional Quotient Inventory (EQ-i).....	35
Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA) y el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI).	37
Marco Empírico.....	40
Inteligencia Emocional como variable predictora.	40
Inteligencia Emocional en el ámbito educativo	41
Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico	43
Evidencia en apoyo de la hipótesis de investigación	44
Problema de Investigación.....	56
Preguntas de investigación.....	56
Hipótesis de investigación	57
Objetivo General.....	58
Objetivos específicos	58
Método.....	59
Diseño de estudio.....	59
Población y Muestra	59
Variables de estudio.....	61
Variables Independientes	61
Variable Dependiente.....	62
Variable Control.....	62

Instrumento de Medida	63
Procedimientos de obtención de datos	67
Procedimientos de análisis estadístico de los datos	67
Consideraciones éticas	68
Resultados.....	69
Objetivo específico N°1	69
Consistencia Interna:	69
Análisis Factorial Confirmatorio.....	70
Análisis Factorial Exploratorio	79
Objetivo específico 2	84
Reestructuración de las escalas originales	84
Análisis dimensiones de la IE	98
Objetivo específico 3	101
Comparación de dimensiones Muestra de estudiantes PACE y población de estudiantes de primer año.....	101
Objetivo específico 4	105
Comparación de dimensiones por sexo.....	105
Objetivo General.....	109
Análisis Correlacional	109
Análisis de Regresión Múltiple	111
Discusión	118
Conclusiones.....	122
Referencias Bibliográficas.....	125

Índice de Tablas

Tabla 1	Clúster de competencias por instrumentos	10
Tabla 2	Componentes Rasgo Global Bienestar	17
Tabla 3	Componentes Rasgo Global Autocontrol	18
Tabla 4	Componentes Rasgo Global Emocionalidad	18
Tabla 5	Componentes Rasgo Global Sociabilidad	19
Tabla 6	Factores/Competencias y Habilidades de EQ-i	35
Tabla 7	Resumen componentes TIEFBI.....	38
Tabla 8	Correlaciones entre dimensiones de IE y Rendimiento Académico.....	47
Tabla 9	Correlaciones entre dimensiones de IE y Rendimiento Académico.....	48
Tabla 10	Niveles "desempeño" por dimensión del modelo de IE	49
Tabla 11	Correlaciones entre dimensiones de IE y Rendimiento Académico.....	50
Tabla 12	Dimensiones PEYDE	55
Tabla 13	Distribución de sexo por área disciplinar Muestra estudiantes PACE	60
Tabla 14	Reactivos Conciencia Emocional (1 al 10).....	63
Tabla 15	Reactivos Control Emocional (11 a 20)	64
Tabla 16	Reactivos Empatía (21 a 30).....	64
Tabla 17	Reactivos Capacidad de Relación (31 al 40).....	65
Tabla 18	Reactivos Capacidad de Resolución de Problemas (41 al 50)	66
Tabla 19	Alfa de Cronbach Dimensiones PEYDE.....	69
Tabla 20	Reactivos con índices bajo (Ítem- escala)	70
Tabla 21	Cargas factoriales reactivos "Conciencia Emocional"	72
Tabla 22	Cargas Factoriales reactivos "Control Emocional"	73
Tabla 23	Cargas Factoriales reactivos "Empatía"	74
Tabla 24	Cargas Factoriales reactivos "Capacidad de Relación"	74
Tabla 25	Cargas Factoriales Reactivos "Resolución de Problemas"	75
Tabla 26	Covarianzas Dimensiones PEYDE.....	75
Tabla 27	Chi-Cuadrado	77
Tabla 28	Chi-cuadrado/ dif.....	77
Tabla 29	RMSEA	77
Tabla 30	Ajuste Incremental.....	78
Tabla 31	Solución Factorial inicial (ordenada)	80
Tabla 32	Solución Factorial (ítems conflictivos eliminados).....	85
Tabla 33	Alfa de Cronbach Nuevas Escalas.....	90
Tabla 34	Reactivos "Empatía" (Nueva dimensión).....	91
Tabla 35	Chic cuadrado "Empatía"	92
Tabla 36	Ajuste Incremental "Empatía"	92
Tabla 37	RMSEA "Empatía"	92
Tabla 38	Reactivos "Control Emocional".....	93
Tabla 39	Chi-cuadrado/dif "Control Emocional"	93
Tabla 40	Ajuste Incremental "Control Emocional"	94
Tabla 41	RMSEA "Control Emocional"	94
Tabla 42	Reactivos "Anticipación"	94
Tabla 43	Chi-cuadrado/dif "Anticipación"	95
Tabla 44	Ajuste Incremental "Anticipación"	95

Tabla 45 RMSEA "Anticipación"	95
Tabla 46 Reactivos "Reflexión"	96
Tabla 47 Chi-cuadrado/dif "Reflexión"	96
Tabla 48 Ajuste Incremental "Reflexión"	97
Tabla 49 RMSEA	97
Tabla 50 Alfa de Cronbach dimensiones finales	97
Tabla 51 Estadísticos por Dimensión	99
Tabla 52 Contraste de Medias Ítems "Empatía"	101
Tabla 53 Contraste de medias ítems "Control Emocional"	102
Tabla 54 Contraste de medias ítems "Anticipación"	103
Tabla 55 Contraste Medias ítems "Control Emocional"	104
Tabla 56 Contraste medias por sexo, reactivos "Empatía"	105
Tabla 57 Contraste medias por sexo, ítems "Control Emocional"	106
Tabla 58 Contraste de medias por sexo, ítems "Anticipación"	107
Tabla 59 Contraste medias por sexo, ítems "Reflexión"	108
Tabla 60 Correlaciones bivariadas Hombres	110
Tabla 61 Correlaciones bivariadas Mujeres	110
Tabla 62 Ajuste por modelo (Hombres)	111
Tabla 63 Anova por modelo (Hombres)	112
Tabla 64 Ecuaciones por modelo (Hombres)	113
Tabla 65 Ajuste por Modelo (Mujeres)	114
Tabla 66 Anova por modelo	115
Tabla 67 Ecuación por modelo	116



Índice de Figuras

Figura 1: Rama 1 Percepción, evaluación y expresión de la emoción	6
Figura 2: Rama 2 Facilitación emocional del pensamiento.....	7
Figura 3: Rama 3 Comprensión y análisis de la emoción, empleando el conocimiento emocional	8
Figura 4: Rama 4 Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual	9
Figura 5: Modelo y parámetros calculados.....	71



Resumen

La educación tradicional se ha enfocado en el desarrollo de aspectos cognitivos vinculados a los procesos de aprendizaje (Zahra y Shahid, 2016). Sin embargo, la evidencia empírica ha ido demostrando la importancia de las emociones en estos procesos (Viloria, 2005). Esto ha relevado el rol de la Inteligencia Emocional (IE) en el proceso educativo. No obstante, ha sido posible dar cuenta de falta de claridad conceptual, dudas respecto a la validez de las herramientas de medición y la necesidad de esclarecer el rol de la IE como variable predictora (Cherniss, 2010). Esto ha puesto de manifiesto la necesidad de contar con mayor evidencia empírica en torno al constructo, la manera en que es medida y su relación con otras variables.

Esta investigación tuvo como objetivo principal, establecer la influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico de 115 estudiantes universitarios de primer año, provenientes de establecimientos adscritos al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Para ello, primero se sometió a evaluación la validez del instrumento de medición y sus características psicométricas por medio de análisis factoriales (confirmatorio y exploratorio) y de consistencia interna. Producto de estos análisis se reconfiguraron las dimensiones de IE para luego describir sus distribuciones en los estudiantes. Finalmente por medio de una regresión múltiple, se determinó la influencia relativa de cada una de las nuevas variables de IE en el rendimiento académico.

La investigación es de alcance Correlacional/Explicativo, con datos secundarios, no experimental, transeccional.

Los principales resultados muestran que si bien el instrumento presenta niveles de confiabilidad aceptables, el modelo propuesto por el PEYDE no se ajusta a los datos empíricos observados presentando problemas en relación a la validez de constructo. La reconfiguración de las dimensiones, reduce el cuestionario a 4 dimensiones, de las cuales dos se corresponden con las originales, emergiendo dos nuevas. La distribución de las variables de IE tiende a la normalidad, no presentando diferencias entre la población de estudiantes de primer año y la muestra de estudiantes PACE. Así también es posible encontrar diferencias significativas por sexo en todas las dimensiones medidas.

Finalmente, las regresiones estimadas por sexo, muestran que en el caso de los hombres, ninguna variable de IE ejerce una influencia significativa en el rendimiento académico, siendo solo el puntaje PSU la única con capacidad predictora. Por el contrario para en el caso de las mujeres, el modelo de regresión muestra relaciones significativas entre la variable dependiente y “Control Emocional”, “Reflexión” y el “Promedio PSU”.

Introducción

La educación tradicional, se ha enfocado en el desarrollo de aspectos cognitivos vinculados a los procesos de aprendizaje (Zahra y Shahid, 2016). Sin embargo, la evidencia empírica ha ido demostrando la importancia de las emociones en estos procesos (Viloria, 2005). Esto ha relevado el rol de la Inteligencia Emocional (IE) en el proceso educativo. No obstante, ha sido posible dar cuenta de falta de claridad conceptual, dudas respecto a la validez de las herramientas de medición y la necesidad de esclarecer el rol de la IE como variable predictora (Cherniss, 2010). Esto ha puesto de manifiesto la necesidad de contar con mayor evidencia empírica en torno al constructo y su relación con otras variables.

Esta investigación, tuvo como objetivo principal, establecer la influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico de 115 estudiantes universitarios de primer año, provenientes de establecimientos adscritos al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Para ello, primero se sometió a evaluación la validez del instrumento de medición y sus características psicométricas por medio de análisis factoriales (Confirmatorio y Exploratorio) y de consistencia interna. Producto de estos análisis se reconfiguraron las dimensiones de IE para luego describir sus distribuciones en los estudiantes. Finalmente, por medio de una regresión múltiple, se determinó la influencia relativa de cada una de las nuevas variables de IE en el rendimiento académico.

El Programa de Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE), es una iniciativa del Ministerio de Educación (Mineduc), que ejecutan 29 Instituciones de Educación Superior en el país (27 Universidades, 1 Instituto Profesional y 1 Centro de Formación Técnica). Su principal objetivo nace dirigido hacia “restituir el derecho a la Educación Superior (ES), asegurando el acceso efectivo a este nivel, incluyendo la preparación, nivelación y la permanencia, con foco en lograr la titulación de estos estudiantes” (Ministerio de Educación, “Términos de Referencia”, 2016). En términos generales, durante el año 2016 el PACE estuvo formado por tres áreas de trabajo: Acompañamiento Docente, Vinculación entre Comunidades y Preparación para la Vida. El área de Preparación para la Vida trabajó con estudiantes de tercero y cuarto medio en el desarrollo de sus Habilidades Socioemocionales. Los lineamientos de esta área, se encuentran dados desde el Ministerio de Educación, con el énfasis puesto en el desarrollo de habilidades para el éxito académico de los y las estudiantes. Esto último hace pertinente llevar a cabo una investigación que no sólo permita poner a prueba la hipótesis sobre cómo influye lo emocional en el rendimiento académico, si no también, desde el punto de vista de aportar con evidencia que permita evaluar la pertinencia de los enfoques asumidos por un programa con fondos públicos destinados a la población de estudiantes de mayor vulnerabilidad. En la misma lógica, es de suma relevancia, evaluar los instrumento utilizados para la medición de la IE, como variable vinculada al desarrollo socioemocional de los estudiantes. Contar con instrumentos confiables y validos permite mantener estándares de rigurosidad necesarios cuando se trata de trabajar en el marco de políticas de inclusión.

Marco Conceptual

Inteligencia Emocional (IE)

Es necesario partir señalando, que el problema de la polisemia, si bien no afecta únicamente a las Ciencias Sociales, es sin duda uno de los obstáculos más recurrentes que se debe sortear en la práctica investigativa. La falta de acuerdo intersubjetivo tiene consecuencias que van más allá de lo semántico, pues lo que se configura en el plano conceptual afecta – debido a la indisoluble relación entre teoría y empíria– una serie de aspectos y decisiones técnico/metodológicas llevadas a cabo en una investigación. En la caso del objeto de estudio de esta investigación, sobre la Inteligencia Emocional y las subdimensiones que lo componen, existen diversos “puntos de vista” sobre qué se entiende por IE y cómo se debe medir. Si bien es posible dar cuenta de una utilización indiferenciada del constructo, así como una serie de conceptos similares articulados en una suerte de red nomológica, también se observa un núcleo común capaz de dar luces respecto a los elementos centrales para las diversas visiones.

A continuación se revisarán aquellas perspectivas y enfoques en torno al constructo de Inteligencia Emocional. Sin proponerse hacer una revisión histórica del concepto, se pretende esbozar un panorama general que permita graficar las diferencias existentes, así como también extraer el núcleo en común, de manera de ir clarificando de qué hablamos cuando hablamos de IE.

Definiciones primigenias de Inteligencia Emocional

Pareciese haber un acuerdo generalizado, en atribuir la definición y tratamiento formal de este constructo en una primera instancia a Mayer y Salovey (Ferragut y Fierro, 2012). Estos autores en su primera definición, entienden la Inteligencia Emocional como "La capacidad de monitorear los propios sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción" (Mayer y Salovey, 1990, p.189). Si bien Mayer y Salovey son considerados como quienes acuñaron el concepto, no fue sino Goleman (1995) quien lo popularizó, definiéndolo más tarde como "la capacidad de identificar nuestros propios sentimientos y los de los demás, de inspirarnos y manejar las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones" (Goleman, 1998, p.317).

Es necesario recalcar que si bien Goleman, por medio de la publicación del best seller "Inteligencia Emocional" (1995), logra posicionar en el imaginario colectivo el objeto conceptual de Inteligencia Emocional, el tratamiento de este carecía de la rigurosidad y exigencias de la comunidad científica.

De estas dos primeras definiciones, se han desarrollado a través de los años múltiples modelos y enfoques, asociados a sus respectivos instrumentos de medición.

Tres modelos centrales han sido identificados y descritos a continuación, dos de los cuales son la consecuencia del trabajo primigenio de Mayer junto Salovey, y Goleman con Boyatzis.

Tres modelos centrales

Los modelos expuestos a continuación, han sido identificados como los más utilizados en la línea de investigación de la Inteligencia Emocional. La mayoría, parte desde una definición general de IE, para luego construir un modelo o “set” de habilidades, competencias, o rasgos más o menos articulados, que finalmente se operacionalizan en un instrumento de medición.

Mayer & Salovey

La idea central en la concepción de IE de estos autores tiene que ver con la habilidad para razonar sobre las emociones y de utilizar el conocimiento emocional para mejorar el pensamiento (Mayer y Salovey, 1997). En otras palabras lo emocional y lo cognitivo son mutuamente funcionales.

Luego de la primera conceptualización en 1990, una versión revisada de los autores señalan que la IE:

Implica la capacidad de percibir con precisión, evaluar y expresar emociones; la capacidad de acceder y generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento; la capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

La perspectiva de estos autores es considerada por ellos como un modelo integrador, debido a que se compone por la unión de varias habilidades

específicas para obtener un sentido general de IE (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

Mayer y Salovey (1997) han definido un modelo de cuatro ramas jerárquicamente organizadas (presentadas a continuación de menor a mayor complejidad), compuestas a su vez por una serie de habilidades graduadas en varios niveles:

- **Rama 1 Percepción, evaluación y expresión de la emoción:** Refiere a la precisión con la que las personas pueden identificar las emociones y el contenido emocional en sí mismas y en otros. Es el piso básico para el desarrollo de la IE. Se compone del siguiente conjunto de habilidades cuya complejidad es creciente:

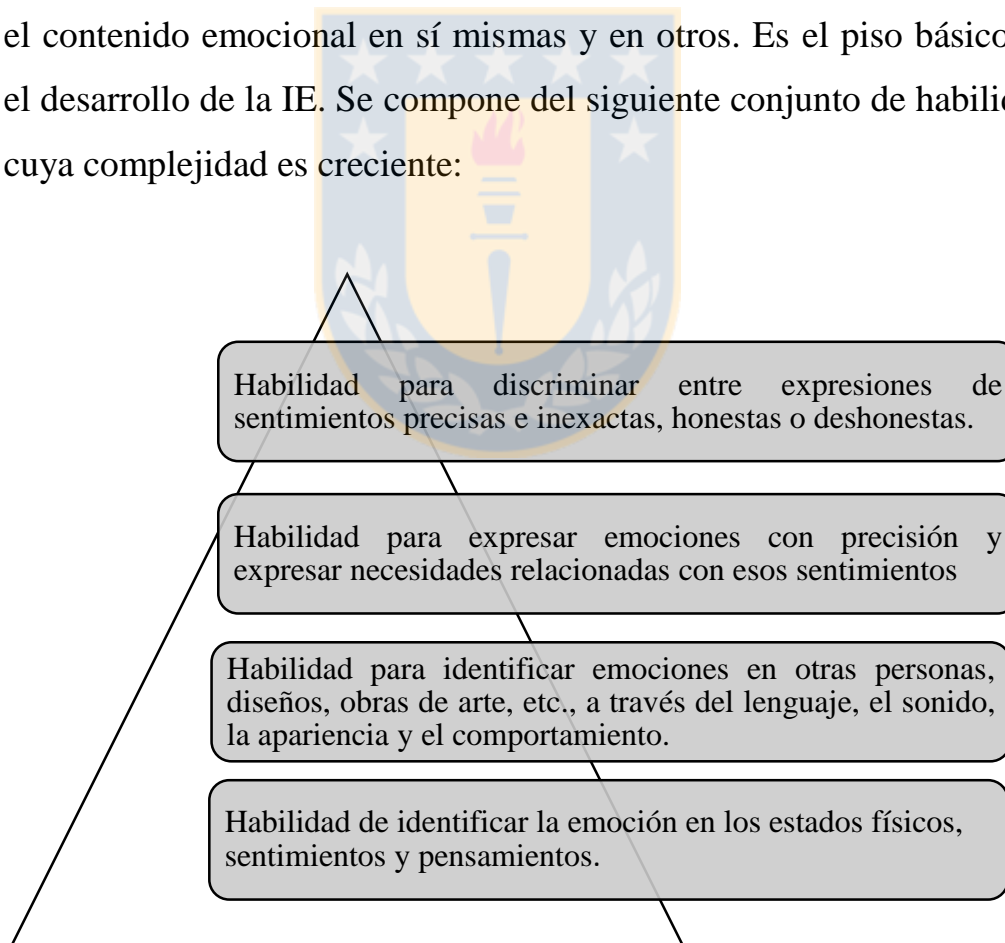


Figura 1: Rama 1 Percepción, evaluación y expresión de la emoción

Fuente: Elaboración propia

- **Rama 2 Facilitación emocional del pensamiento:** Refiere a la emoción que actúa sobre la inteligencia. Describe los eventos emocionales que ayudan al procesamiento intelectual. Se compone del siguiente conjunto de habilidades cuya complejidad es creciente:

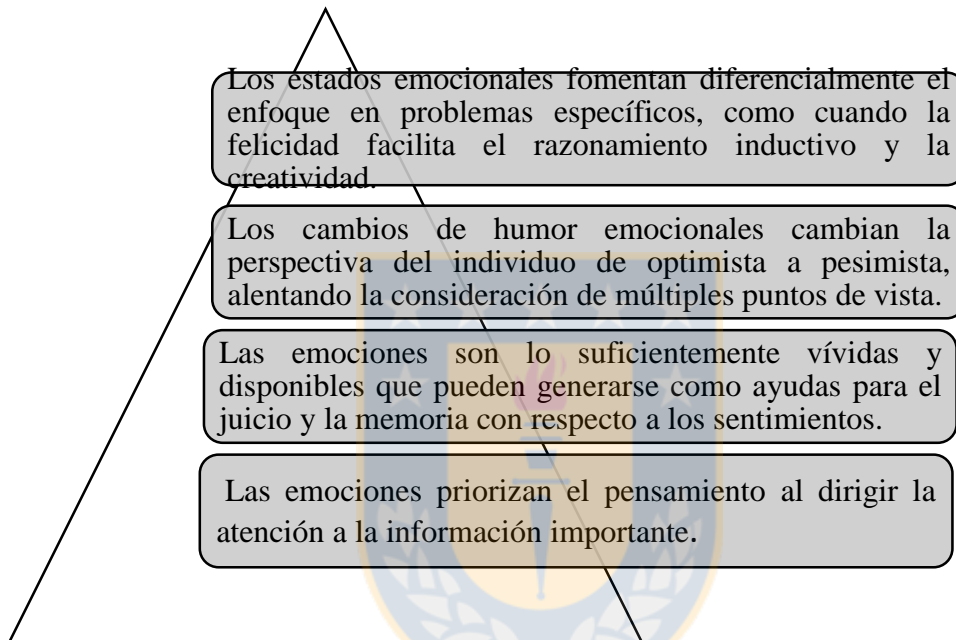


Figura 2: Rama 2 Facilitación emocional del pensamiento

Fuente: Elaboración propia

- **Rama 3 Comprensión y análisis de la emoción, empleando el conocimiento emocional:** refiere a la capacidad de comprender las emociones y usar el conocimiento emocional. Se compone del siguiente conjunto de habilidades cuya complejidad es creciente:

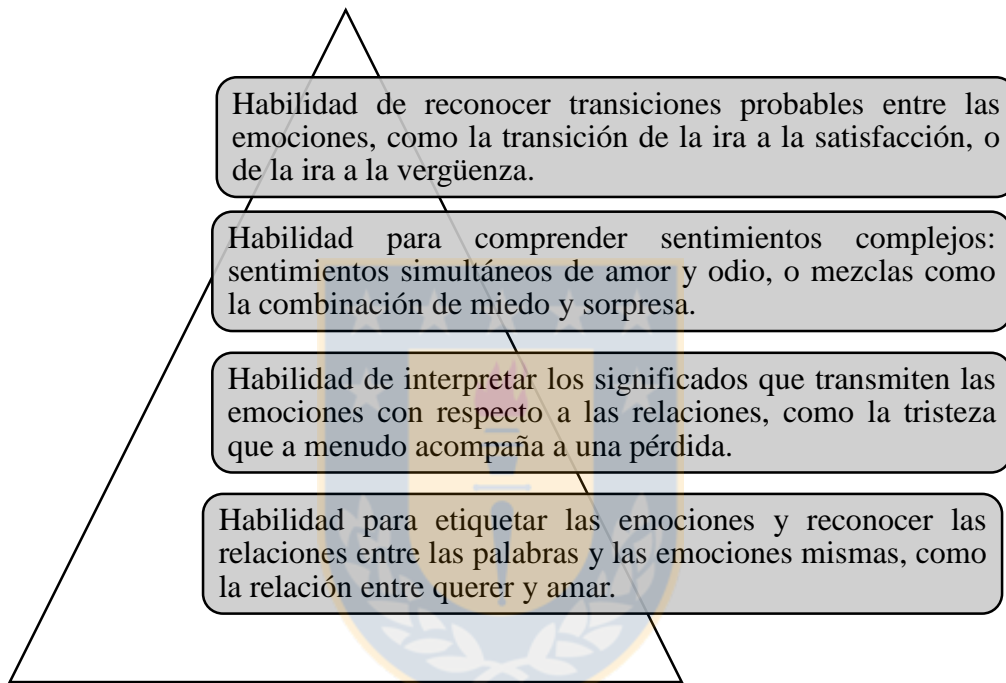


Figura 3: Rama 3 Comprensión y análisis de la emoción, empleando el conocimiento emocional

Fuente: Elaboración propia

- **Rama 4 Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual:** Siendo la rama más alta del modelo, refiere a la regulación consiente de las emociones, a una meta-experiencia del estado de ánimo, que conlleva un proceso de metaevaluación y metaregulación. Se compone del siguiente conjunto de habilidades cuya complejidad es creciente:

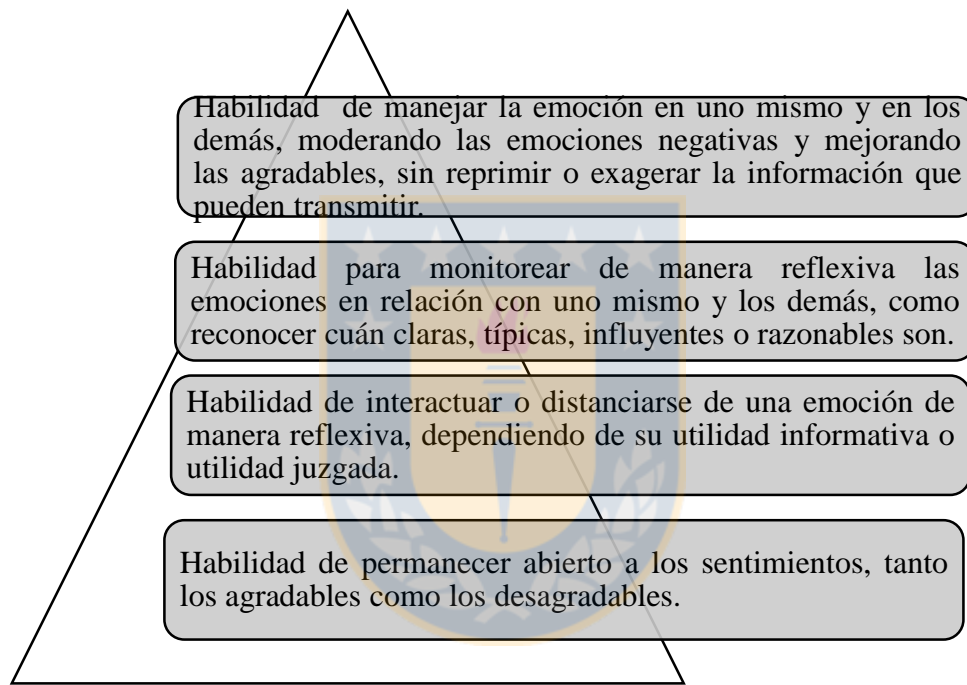


Figura 4: Rama 4 Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual

Fuente: Elaboración propia

Goleman y Boyatzis

Este modelo nace del trabajo integrado de estos dos autores, y se encuentra intrínsecamente unido en la base y desarrollo de los instrumentos de medición “Inventario de Competencias Emocionales” en sus diversas versiones (ECI, ECI 2.0)” que más tarde da paso al “Inventario de competencias sociales y emocionales (ESCI)”.

Los autores definen este enfoque como un “modelo de inteligencia emocional basado en las competencias que le permiten a una persona demostrar el uso inteligente de sus emociones al administrarlas y trabajar con otras personas para ser efectivas en el trabajo” (Boyatzis, Goleman & Rhee, 1999, p.2). Bajo la perspectiva de estos autores, la IE se observa cuando una persona logra demostrar las competencias que constituyen la “autoconciencia”, “autogestión”, “conciencia social” y “habilidades sociales” de manera adecuada y con la frecuencia suficiente para ser eficaz en una situación dada.

Tabla 1
Clúster de competencias por instrumentos

Clúster ECI	Clúster ECI 2.0	Clúster ESCI
Autoconciencia	Conciencia de sí mismo.	Conciencia de sí mismo.
Autorregulación	Autogestión	Autogestión.
Motivación	Conciencia Social.	Conciencia social.
Empatía	Gestión de relaciones	Gestión de relaciones
Habilidades sociales		

Fuente: Elaboración Propia

Considerando que en la actualidad el modelo iniciado por Goleman y Boyatzis refiere a los cuatro Clúster del ECI 2.0, a continuación se describen conceptualmente cada uno de ellos y sus competencias:

1) Clúster Conciencia de sí mismo: se trata de conocer los estados internos, las preferencias, los recursos y las intuiciones.

1.1. Conciencia emocional: Reconocer las emociones y sus efectos.

1.2. Autoevaluación precisa: conocer las fortalezas y los límites de uno.

1.3. Confianza en sí mismo: un fuerte sentido de la propia autoestima y capacidades.

2) Clúster Autogestión: refiere a la gestión de los estados internos, los impulsos y los recursos.

2.1. Autocontrol emocional: mantener controladas las emociones e impulsos disruptivos.

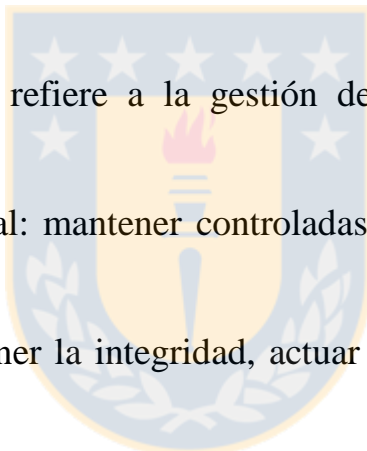
2.2. Transparencia: mantener la integridad, actuar de manera congruente con los valores.

2.3. Adaptabilidad: flexibilidad en el manejo del cambio.

2.4. Logro: Esforzarse por mejorar o alcanzar un estándar de excelencia.

2.5. Iniciativa: Disposición para actuar en las oportunidades.

2.6. Optimismo: persistencia en la consecución de objetivos a pesar de los obstáculos y los reveses.



3) Clúster Conciencia Social: refiere a cómo las personas manejan las relaciones y la conciencia acerca de los sentimientos, necesidades e inquietudes de los demás.

3.1. Empatía: detectar los sentimientos y perspectivas de los demás, y tomar un interés activo en sus preocupaciones.

3.2. Conciencia organizacional: Leer las corrientes emocionales y las relaciones de poder de un grupo.

3.3. Orientación del servicio: Anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes.

4) Clúster Gestión de relaciones: se refiere a la habilidad o destreza para inducir respuestas deseables en otros.

4.1. Desarrollar a los demás: detectar las necesidades de desarrollo de los demás y reforzar sus capacidades.

4.2. Liderazgo inspirador: inspirar y guiar a individuos y grupos.

4.3. Catalizador del cambio: Iniciando o administrando el cambio.

4.4. Influencia: Ejercer tácticas efectivas para la persuasión.

4.5. Manejo de Conflictos: Negociando y resolviendo desacuerdos.

4.6. Trabajo en equipo y colaboración: Trabajar con otros hacia metas compartidas. Crear sinergia grupal para alcanzar objetivos colectivos.

Bar-On .

Para Bar-On, el desarrollo del concepto Inteligencia Emocional, se encuentra profundamente influenciado desde sus orígenes por las primeras definiciones de lo que se consideraba Inteligencia Social. Desde esta lógica, y argumentando que las dimensiones inter e intra personal se encuentran imbricadas, este autor habla de “Inteligencia Emocional-Social” (ESI). Es necesario recalcar que este modelo teórico/conceptual se encuentra en la base del instrumento “Inventario de Cociente Emocional” (EQ-i), desarrollado por el mismo Bar-On, el cual será revisado más adelante.

Bar-On (2006), señala que “la inteligencia emocional-social es una muestra representativa de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que determinan qué tan efectivamente comprendemos y nos expresamos, entendemos a los demás, nos relacionamos con ellos, y enfrentamos las demandas diarias”(p.3). Este modelo se encuentra compuesto por 5 componentes claves, con sus respectivas competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales, a saber:

1) Componente de Habilidades Intrapersonales:

1.1. Autoestima: Percibir, comprenderse y aceptarse con precisión.

1.2. Autoconciencia emocional: Conocer y comprender las emociones de uno.

1.3. Asertividad: Expresar de manera efectiva y constructiva las propias emociones y de uno mismo.

1.4. Independencia: Ser autosuficiente y libre de dependencia emocional de los demás.

1.5. Autorrealización: Tratar de alcanzar metas personales y actualizar el potencial de uno.

2) Componente de Habilidades interpersonales:

2.1. Empatía: Conocer y comprender cómo se sienten los demás.

2.2. Responsabilidad Social: Identificarse con el grupo social de uno y cooperar con otros.

2.3. Relaciones interpersonales: Establecer relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás.

3) Componente de Manejo del Stress:

3.1. Tolerancia al stress: Para manejar las emociones de manera efectiva y constructiva.

3.2. Control de los impulsos: Para controlar las emociones de manera efectiva y constructiva.

4) Componente de Adaptabilidad:

4.1. Prueba de realidad: Validar objetivamente los sentimientos y el pensamiento con la realidad externa.

4.2. Flexibilidad: Adaptar y ajustar los sentimientos y pensar a nuevas situaciones.

4.3. Resolución de Problemas: Para resolver efectivamente problemas de naturaleza personal e interpersonal.

5) Componente de Estado de ánimo general:

5.1. Optimismo: Para ser positivo y mirar el lado más brillante de la vida.

5.2. Felicidad: Para sentirse satisfecho consigo mismo, con los demás y con la vida en general.

Finalmente, bajo este modelo, ser emocional y socialmente inteligente refiere a:

la capacidad intrapersonal de estar consciente de uno mismo, de entender sus fortalezas, debilidades y de expresar los sentimientos y pensamientos de manera no destructiva. En el nivel interpersonal, ser emocional y socialmente inteligente abarca la capacidad de estar al tanto de las emociones, sentimientos y necesidades de los demás, y de establecer y mantener relaciones cooperativas, constructivas y mutuamente satisfactorias. (Bar-On, 2006, pp 3-4).

Otras clasificaciones

Debido a la gran cantidad de enfoques y modelos que giran en torno a la IE, han surgido algunas clasificaciones o etiquetas que agrupan conjuntos de perspectivas teórico/metodológico según diferentes criterios. A continuación, se describen las más mencionadas.

Inteligencia Emocional Rasgo.

Más que un modelo teórico per se, la Inteligencia Emocional Rasgo por un lado, se presenta como una etiqueta clasificatoria, que busca diferenciar un conjunto de modelos o enfoques, orientados a la medición de la “autoeficacia emocional” por medio de auto informes, de aquellas perspectivas que centradas en las capacidades cognitivo-emocionales lo hacen por medio de pruebas basadas en rendimiento (Petrides, 2007). Sin embargo, más allá de la relevancia de la manera en cómo se mide la IE, ya sea por auto informes o por medidas de pruebas, lo central de esta clasificación tiene que ver con que la IE Rasgo se configura como una operacionalización completa de los aspectos afectivos de la personalidad. El enfoque de Inteligencia Emocional Rasgo se ubica dentro del campo de investigación de la personalidad. Este punto no es menor, si consideramos que modelos como el de Mayer y Salovey ponen como uno de los principales requisitos de validez, el que la IE se diferencie de constructos relacionados con la personalidad.

Como se señalaba, desde este enfoque la EI de Rasgo constituye una representación completa de los aspectos afectivos de la personalidad:

La Inteligencia Emocional rasgo ("IE de rasgo") se refiere a nuestras percepciones de nuestras capacidades emocionales, es decir, qué tan buenos creemos que somos en términos de comprensión, regulación y expresión de emociones para adaptarse a nuestro entorno y mantener el bienestar. (Petrides et al., 2016, p.1).

Petrides y Furnham (2001) a quienes se les atribuye la autoría de la "etiqueta", luego de realizar un análisis de los principales modelos y enfoques pertinentes a su visión, construyen un muestreo del dominio de la IE de Rasgo, identificando facetas de la personalidad que se encuentran relacionadas con el afecto, agrupables en 4 Rasgos Globales de IE:

1. Rasgo Global Bienestar.

Tabla 2

Componentes Rasgo Global Bienestar

Faceta	Quienes alcanzan puntajes altos, se perciben a sí mismos como:
Autoestima	...exitosos y seguros de sí mismo
Felicidad de rasgo	...alegres y satisfechos con sus vidas
Optimismo de rasgo	... seguros y con la posibilidad de "mirar el lado positivo" de la vida

Fuente: Elaboración Propia

2. Rasgo Global Autocontrol.

Tabla 3

Componentes Rasgo Global Autocontrol

Faceta	Quienes alcanzan puntajes altos, se perciben a sí mismos como:
Control de la Emoción	...capaces de controlar sus emociones
Manejo del estrés	...capaces de resistir la presión y regular el estrés
Control del Impulso	... reflexivos y menos propensos a ceder a sus impulsos

Fuente: Elaboración Propia

3. Rasgo Global de Emocionalidad.

Tabla 4

Componentes Rasgo Global Emocionalidad

Faceta	Quienes alcanzan puntajes altos, se perciben a sí mismos como:
Percepción de las emociones (propias y de otros)	...claros sobre sus propios sentimientos y los de los demás
Expresión de la emoción	...capaces de comunicar sus sentimientos a los demás
Relaciones	...capaces de tener relaciones personales satisfactorias
Empatía de rasgo	...capaces de tomar la perspectiva de otra persona

Fuente: Elaboración Propia

4. Rasgo Global Sociabilidad

Tabla 5

Componentes Rasgo Global Sociabilidad

Faceta	Quienes alcanzan puntajes altos, se perciben a sí mismos como:
Conciencia social	... hábiles “ <i>networkers</i> ”, con excelente habilidades sociales
Gestión de emociones (otros)	...capaces de influir en los sentimientos de otras personas
Adaptabilidad	...flexibles y dispuestos a adaptarse a las nuevas condiciones
Asertividad	...directos, francos y dispuestos a defender sus derechos
Automotivación	...impulsados y poco probable que se dé por vencido frente a la adversidad

Fuente: Elaboración Propia

Finalmente, se hace necesario señalar que desde la visión de estos autores, algunos de los modelos centrales definidos con anterioridad, como es el caso de Bar-On, Goleman y Boyatzis, y sus respectivos instrumentos de medición, caben bajo el paraguas de IE de Rasgo (Perez-González, Petrides & Furnham, 2007). Cabe agregar que esta conceptualización de IE es utilizada en la literatura de manera confusa. En ocasiones se le utiliza haciendo referencia solamente a la forma en cómo se mide la IE (autoinforme/ejecución), mientras que otras refiere cuando en el modelo teórico priman los rasgos de personalidad.

Modelos Mixtos y de Habilidad.

Otra de las categorizaciones más aceptadas ha sido aquella que diferencia entre Modelos Mixtos y de Habilidad. Fragoso (2015) buscando clarificar y diferenciar los elementos que componen el acervo conceptual en torno a la IE, señala que es posible identificar dos clasificaciones de modelos de Inteligencia Emocional: Modelos Mixtos y Modelos de Habilidad. El primer modelo está relacionado con enfoques del tipo propuesto por Goleman y Bar-On. El autor para caracterizar estos modelos, señala que: “Como su nombre lo indica, aglutinan diversas habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas” (Fragoso, 2015, p.115). Como es posible observar, este tipo de modelos mixtos presentaría una gran diversidad de elementos constitutivos de la IE. La segunda clasificación de modelos son aquellos llamados de habilidad, representados por Mayer y Salovey. Aquí Fragoso (2015) pone énfasis en diferenciar este enfoque de los otros, señalando que:

El modelo de los autores es sumamente claro al señalar que la inteligencia emocional se encuentra conformada de habilidades de procesamiento de información no de competencias (...) establecen una distinción entre inteligencia y competencia emocional afirmando que la inteligencia emocional representa el núcleo de las habilidades para razonar con las emociones mientras la competencia emocional es cuando el individuo ha alcanzado un nivel determinado de logro emocional (p.119).

Modelo de Competencias Emocionales:

Como se señaló anteriormente, existe una red nomológica, o conjunto de conceptos asociados, próximos a la Inteligencia Emocional. El concepto de competencias emocionales se encuentra dentro de esta red, lo que hace pertinente su incorporación en esta investigación.

Al revisar este enfoque, es posible señalar que uno de los mayores aportes lo ha realizado Carolyn Saarni (1999), quien refiriéndose al concepto de Competencia Emocional señala que “mi definición práctica de competencia emocional es la siguiente: la competencia emocional es la demostración de la autoeficacia en las transacciones sociales que provocan emociones” (p.6). Podemos observar como el concepto de autoeficacia ocupa un rol fundamental en la Competencia Emocional. Respecto a este concepto la autora señala que la noción de autoeficacia tiene que ver con cómo las personas pueden responder emocionalmente, pero simultáneamente aplicar estratégicamente su conocimiento sobre las emociones y sus expresiones emocionales para negociar con otros.

Saarni (1999), profundiza en 8 habilidades que constituyen la Competencia Emocional, cuya importancia radica en la consecución de la mencionada “Autoeficacia”:

1. Conciencia del propio estado emocional, incluye la posibilidad de que uno experimente múltiples emociones, diferentes niveles de madurez emocional, y tener conciencia de que es posible no ser consciente de los propios sentimientos debido a la dinámica inconsciente o la falta de atención selectiva.

2. Habilidad de discernir las emociones de los demás, basadas en señales situacionales y expresivas que tienen cierto grado de consenso cultural en cuanto a su significado emocional.

3. Habilidad para usar el vocabulario de expresivo y emocional comúnmente disponible en las propias culturas (subculturas) y en los niveles de mayor madurez emocional, adquirir pautas culturales que vinculen la emoción con los roles sociales.

4. Capacidad para implicarse empática y comprensivamente en las experiencias emocionales de los demás.

5. Habilidad para darse cuenta de que el estado emocional interno puede no corresponderse con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás, y en niveles de mayor madurez emocional, la capacidad de comprender que el comportamiento emotivo-depresivo de uno, puede afectar a otro, y tener esto en cuenta en las estrategias de presentación personal.

6. Capacidad para afrontar de manera adaptativa emociones aversivas o angustiantes, mediante el uso de estrategias de autorregulación, que mejoran la intensidad o la duración temporal de dichos estados emocionales (por ejemplo, "resistencia al estrés").

7. Conciencia de que la estructura o naturaleza de las relaciones se define en parte tanto por el grado de inmediatez emocional o la autenticidad del despliegue expresivo, como por el grado de reciprocidad o simetría dentro de la relación; por ejemplo, la intimidad se define en parte por el intercambio

mutuo o recíproco de emociones genuinas, mientras que una relación padre-hijo puede tener un intercambio asimétrico de emociones genuinas.

8. Capacidad para la autoeficacia emocional. El individuo se considera a sí mismo como si se sintiera, en general, de la forma en que desea sentirse. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, ya sea única y excéntrica o culturalmente convencional, y esta aceptación está alineada con las creencias del individuo sobre lo que constituye el "equilibrio" emocional deseable.

Otro autor relevante para el enfoque es Bisquerra, este autor define las Competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Perez, 2007, p. 69). A su vez estos autores complementan la definición anterior indicando que las competencias pueden ser agrupadas en 5 bloques, con sus respectivos componentes, a saber:

1. Conciencia Emocional: Toma de Conciencia de las propias emociones; dar nombre a las emociones; comprensión de las emociones de los demás.

2. Regulación Emocional: Tomar Conciencia de la interacción entre, emoción, cognición y comportamiento; Expresión emocional; Regulación emocional; Habilidades de afrontamiento; competencia para generar emociones positivas.

3. Autonomía Emocional: Autoestima; Automotivación; Actitud positiva; Responsabilidad; Autoeficacia emocional; Análisis crítico de las normas sociales; Resiliencia para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

4. Competencia Social: Dominar las habilidades sociales básicas; Respeto por los demás; Practicar la comunicación receptiva; Practicar la comunión expresiva; Compartir emociones; Comportamiento prosocial y cooperación; Asertividad; Prevención y solución de conflictos; Capacidad de gestionar situaciones emocionales.

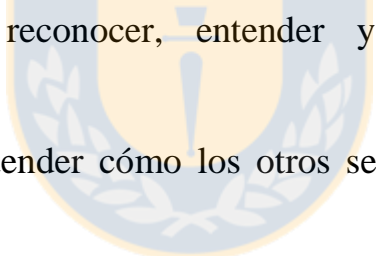
5. Competencias para la Vida y el bienestar: Fijar objetivos adaptativos; Toma de decisiones; Buscar ayuda y recursos; Ciudadanía activa, cívica, crítica y comprometida; Bienestar subjetivo; Fluir.

Como es posible concluir respecto a este aparatado, existe una amplitud conceptual relacionada con la IE que hace difícil el poder contar con un marco referencial “unívoco” que guie el proceso investigativo. Los modelos teóricos descritos nos permiten visualizar un panorama diferenciado respecto a la claridad con la que se exponen los límites a veces difusos de los modelos teórico/conceptuales en torno a la IE. A juicio de esta investigación, el trabajo de Mayer y Salovey, a nivel conceptual, presenta mayor claridad y profundidad en el desarrollo de su modelo. El modelo de las “cuatro ramas” es claro respecto a los requisitos para cumplir con lo que se espera de una inteligencia, dentro de los parámetros establecidos por la psicología. Esta delimitación no es tan clara en los demás modelos expuestos, dificultando su comprensión y aplicación.

Sin embargo es evidente la existencia de un núcleo común que permite vincular los diferentes modelos y categorizaciones. En esta lógica, Cherniss (2010) señala tres elementos centrales:

Lo primero es que las emociones juegan un papel importante en la vida. Segundo, las personas varían en su capacidad para percibir, entender, usar y manejar las emociones. Y tercero, estas diferencias afectan la adaptación individual en una variedad de contextos, incluida el lugar de trabajo (p.111).

Así mismo, este autor complementa señalando que la mayoría de las perspectivas incluyen al menos alguno de los siguientes componentes, a saber:

- 
- La habilidad de reconocer, entender y expresar emociones y sentimientos.
 - La habilidad de entender cómo los otros se sienten y relacionarse con ellos.
 - La habilidad de manejar o gestionar el cambio.
 - Adaptarse y resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal.
 - La capacidad de generar afecto positivo y ser automotivado.

De la variación Teórico/conceptual expuesta anteriormente, surge naturalmente la duda respecto a cómo se ha medido la IE, qué tipos de instrumentos se han construido y cuáles son sus características. A continuación, se muestra de manera resumida los diferentes test asociados a los principales enfoques y conceptualizaciones de la IE.

Medición de la IE

El siguiente apartado tiene como objetivo, describir y dar cuenta de las principales herramientas utilizadas para la medición de la Inteligencia Emocional.

Al llevar a cabo una revisión acerca de este tema, parece quedar claro, la existencia de tipos generales de mediciones estrechamente ligados a cada perspectiva teórica definida anteriormente.

Un buen tratamiento de este tema en el ámbito psicoeducativo es llevado a cabo por Aguirre, Esnaola y Rodríguez (2016). Estos autores comparten lo señalando anteriormente, respecto a que la gran diversidad conceptual en torno a la IE ha tenido como consecuencia una vasta cantidad de instrumentos y medidas que han complejizado el desarrollo de la investigación en este tema, sin embargo, identifican por un lado aquellos instrumentos asociados a la IE de habilidad y por otro a los que subyace la IE de rasgo. A la primera perspectiva mencionada se encuentran ligadas aquellas mediciones caracterizadas por como “medidas objetivas” que evalúan la capacidad óptima de ejecución de una persona ante una serie de tareas emocionales donde existen respuestas correctas e incorrectas” (Aguirre et al., 2016, p.2). Por su parte el segundo enfoque se encuadra con “autoinformes que miden atributos del comportamiento ordinario de las personas, como sus percepciones subjetivas acerca de cómo de inteligentes se consideran emocionalmente”. Como es posible observar, para el primer conjunto de referentes teóricos, la medición de la IE posee un carácter objetivado, mientras que para el segundo prima el carácter subjetivo, es decir la visión de los propios actores.

Desde la misma lógica, Danvilla y Sastre (2010) diferencian entre los enfoques ligados a la medición de rendimientos objetivos, propios de los modelos de habilidad, y por otra parte aquellos ligados a los autoinformes, característicos de los modelos mixtos. A estas dos tipologías, es posible sumar aquella perspectiva que perteneciendo al enfoque de habilidad, suma a la medición, un observador externo. A continuación se presentan las principales herramientas asociadas a los enfoques teóricos vistos.

Trait Meta-Mood Scale (TMMS).

Asociada al trabajo de Salovey y Mayer, ha sido una de las herramientas más utilizadas para medir la IE. El instrumento en su primera versión “fue diseñado para evaluar las diferencias individuales relativamente estables en la tendencia de las personas a atender sus estados de ánimo y emociones, discriminar claramente entre ellos y regularlos” (Salovey, Mayer, Lee, Turvey y Palfai, 1995, pp.127-128).

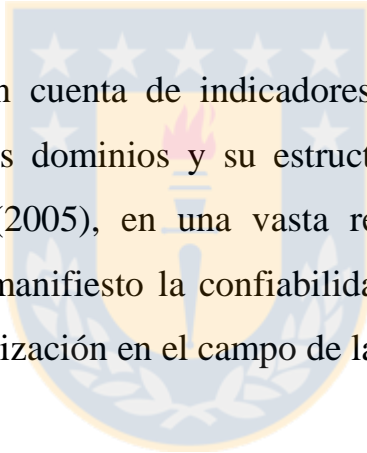
En términos técnico/metodológicos, es un instrumento autosuministrado o autoinforme, que mide la percepción de los sujetos respecto a sus estados emocionales. Mediante 48 Ítems en su versión original, el TMMS busca evaluar las destrezas para ser consciente de las emociones y su regulación. Salovey et al. (1995) señalan que el cuestionario si bien partió con 5 dominios (claridad en la percepción emocional, estrategias para la regulación emocional, integración de los sentimientos, atención de las emociones y actitudes sobre la emoción) este, luego de ser sometido a un análisis factorial, termina siendo estructurado en tres, a saber:

1. Atención a los sentimientos: en términos generales, este dominio refiere a al grado en que los individuos creen prestar atención a sus sentimientos y emociones.

2. Claridad emocional: en términos generales, este dominio refiere a como los individuos creen percibir sus emociones.

3. Reparación de las emociones: refiere a cuanto los individuos creen que asciende su capacidad para interrumpir y regular estados de ánimo no placenteros y para poder extender los estados positivos.

Salovey et al. (1995) dan cuenta de indicadores de robustez en torno de consistencia interna de los dominios y su estructura factorial. Así también Extremera y Fernández (2005), en una vasta revisión de investigaciones empíricas han puesto de manifiesto la confiabilidad y validez de uno de los instrumentos de mayor utilización en el campo de la IE.



Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT).

Como su nombre lo indica, a este test subyace la visión teórico conceptual de los autores, sin embargo una de las características que lo diferencia del instrumento revisado anteriormente, tiene que ver con que este no es un autoinforme ligado a la percepción del sujeto que responde, si no que a la medición de la IE por medio de la evaluación “objetiva” de resolución de problemas, con y sobre emociones (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003). Cabe agregar que siendo una de las medidas de ejecución más utilizadas, cuenta con versiones validadas al español por medio del trabajo Fernández, Berrocal y el mismo Salovey.

El MSCEIT V2.0 evalúa cuatro ramas (habilidades específicas) del modelo EI con 141 ítems que se dividen en 8 tareas (dos para cada dimensión):

1. Percibir emociones: La primera rama de EI se define como la capacidad de percibir e identificar emociones en uno mismo y en los demás, así como en otros estímulos, incluidas voces de personas, las historias, la música y las obras de arte.

Esta primera rama se evalúa por medio de la presentación de fotografías, dónde el sujeto evaluado debe estimar el nivel de una emoción dada (felicidad, tristeza, etc.) en la expresión facial de la persona fotografiada.

2. Usar emociones para facilitar el pensamiento: refiere a la capacidad de usar emociones para enfocar la atención y pensar de forma más racional, lógica y creativa.

Para evaluar esta rama, se le solicita al sujeto evaluado que señale en qué grado algunos estados de ánimo pueden ser funcionales para realizar ciertas actividades.

3. Comprender emociones: La capacidad de comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y progresan a través de las transiciones de las relaciones y apreciar tales significados emocionales.

Para la evaluación de esta rama, los sujetos completan oraciones para estimar su nivel de su vocabulario en torno a las emociones, la evolución y cambio de estas.

4. Manejar las emociones: Al manejar los propios sentimientos, las personas deben ser capaces de monitorear, discriminar y etiquetar sus sentimientos con precisión, creer que pueden mejorar o modificarlos, emplear estrategias que alterarán sus sentimientos y evaluar la efectividad de estas estrategias.

Para evaluar este componente, se les pide a los sujetos que seleccionen la mejor estrategia para controlar emociones en un contexto o situación determinada. El test arroja siete puntajes: uno para cada una de las cuatro dimensiones, dos áreas de puntuación y un puntaje EI total. Los dos puntajes de área se denominan: IE experiencial, compuesta por la dimensión 1 y 2 combinadas, e IE estratégica, compuesta por la dimensión 3 y 4 combinadas.

Respecto a las propiedades psicométricas del instrumento, Brackett y Salovey (2006), señalan que El MSCEIT, es confiable a nivel de escala completa y en los niveles de área y rama (Mayer et al., 2003). El test también tiene una estructura factorial congruente con el modelo de cuatro ramas. Extremera, Berrocal, Mestre y Guil (2004) por medio de una extensa revisión de investigaciones, señalan que la prueba cuenta con una adecuada validez factorial, de constructo y predictiva, sus propiedades psicométricas son bastante adecuadas y además presenta validez discriminante en relación a constructos de personalidad.

Emotional and Social Competency Inventory (ESCI).

Como ya se había visto someramente en el apartado teórico, el Inventario de Competencia Emocional y Social (ESCI), instrumento que emerge como la continuación de los instrumentos ECI y ECI 2.0, es una encuesta de 360 grados diseñada Goleman y Boyatzis para evaluar 12 competencias que diferencian el rendimiento sobresaliente del promedio en el trabajo. Este instrumento mide la demostración de los comportamientos de las personas a través de sus percepciones y las de sus evaluadores, diferenciándolo de las otras herramientas que evalúan la capacidad, las autoevaluaciones de la capacidad o las preferencias de personalidad.

El modelo detrás del MSCIT sigue considerando las cuatro grandes dimensiones del ECI 2.0, sin embargo el número de competencias ha sido reducido y redefinido en algunos casos. La guía de investigación y manual

técnico (2017)¹ del instrumento muestra la siguiente distribución por competencias para cada dimensión del modelo:

1. Dimensión Conciencia de sí mismo: Reconociendo y Comprendiendo nuestras propias emociones.

1.1. Competencia Autoconciencia emocional: refiere a la capacidad de comprender nuestras propias emociones y sus efectos en nuestro rendimiento.

2. Dimensión Autogestión: manejo efectivo de nuestras propias emociones

2.1. Competencia Autocontrol emocional: refiere a la capacidad de controlar emociones e impulsos perturbadores y mantener nuestra eficacia bajo condiciones estresantes u hostiles.

2.2. Competencia Orientación hacia el logro: refiere a esforzarse por alcanzar o superar un estándar de excelencia, buscando maneras de hacer las cosas mejor, estableciendo metas desafiantes y tomando riesgos calculados.

2.3. Competencia Perspectiva positiva: refiere a la capacidad de ver lo positivo en las personas, situaciones, eventos y nuestra persistencia en la consecución de objetivos a pesar de los obstáculos y retrocesos.

2.4 Competencia Adaptabilidad: Refiere a la flexibilidad en el manejo del cambio, haciendo cambios ante múltiples demandas y adaptando nuestras ideas o enfoques.

¹ Emotional and Social Competence Inventory, Research guide and technical manual. Korn Ferry, 2007.

3. Dimensión Conciencia social: Reconociendo y comprendiendo las emociones de los demás.

3.1. Competencia Empatía: refiere a la capacidad de sentir los sentimientos y perspectivas de los demás, teniendo un interés activo en sus preocupaciones y captando las señales de lo que se siente y piensa.

3.2. Conciencia organizativa: refiere a la capacidad de leer las corrientes emocionales y las relaciones de poder de un grupo, identificar personas influyentes, redes y dinámicas.

4. Gestión de relaciones: Aplicando comprensión emocional en nuestro trato con los demás.

4.1. Competencia Influencia: refiere a la capacidad de tener un impacto positivo en los demás, persuadir o convencer a otros para obtener su apoyo.

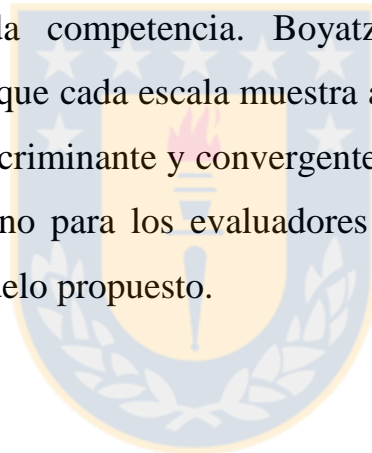
4.2. Competencia Entrenador y mentor: refiere a la capacidad de fomentar el aprendizaje a largo plazo o el desarrollo de los demás mediante la retroalimentación y el apoyo.

4.3. Manejo de conflictos: refiere a la capacidad de ayudar a otros a través de situaciones emocionales o tensas, encontrando soluciones que todos pueden respaldar.

4.4. Liderazgo inspirador: refiere a la capacidad de inspirar y guiar a individuos y grupos para que hagan su trabajo y sacar lo mejor de los demás.

4.5. Trabajo en equipo: refiere a la capacidad de trabajar con otros hacia un objetivo compartido, participando activamente, compartiendo responsabilidades y recompensas y contribuyendo a la capacidad del equipo.

Respecto a los aspectos psicométricos del instrumento, la consistencia interna medida por medio del Alfa de Cronbach entrega indicadores por sobre 0,85 para las evaluaciones de los pares en cada competencia y sobre 0,72 para las autoevaluaciones en cada competencia. Boyatzis, Batista, Fernández y Truninger (2015) señalan que cada escala muestra ajuste del modelo y cumple los criterios de validez discriminante y convergente. Estos autores señalan que dos análisis factoriales, uno para los evaluadores y otro para los evaluados confirman el ajuste al modelo propuesto.



Emotional Quotient Inventory (EQ-i).

Asociado al modelo de Bar-On (1997), este instrumento es la operacionalización del entramado teórico desarrollado por el autor. En su versión original, este autoinforme cuenta con 133 ítems del tipo Likert que se distribuyen en 5 Factores. El cuestionario arroja puntajes específicos para cada factor, y un puntaje global de IE.

Tabla 6

Factores/Competencias y Habilidades de EQ-i

ESCALAS EQ-i	Las competencias y habilidades de la IE evaluadas por cada escala
Factor Intrapersonal	Conciencia de sí mismo y autoexpresión:
Autoestima	Percibir, comprenderse y aceptarse con precisión.
Autoconciencia emocional	Conocer y comprender las emociones de uno.
Asertividad	Expresar de manera efectiva y constructiva las propias emociones y de uno mismo.
Independencia	Ser autosuficiente y libre de dependencia emocional de los demás.
Autorrealización	Tratar de alcanzar metas personales y actualizar el potencial de uno.
Factor Interpersonal	Conciencia social y relación interpersonal:
Empatía	Conocer y comprender cómo se sienten los demás
Responsabilidad Social	Identificarse con el grupo social de uno y cooperar con otros.
Relaciones interpersonales	Establecer relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás
Factor Manejo del stress	Manejo y regulación emocional:
Tolerancia al estrés	Para manejar las emociones de manera efectiva y constructiva.
Control de los impulsos	Para controlar las emociones de manera efectiva y constructiva.
Factor Adaptabilidad	Gestión del cambio:
Prueba de realidad	Validar objetivamente los sentimientos y el pensamiento con la realidad externa.
Flexibilidad	Adaptar y ajustar los sentimientos y pensar a nuevas situaciones

Resolución de Problemas	Para resolver efectivamente problemas de naturaleza personal e interpersonal.
Factor Estado de ánimo general	Automotivación:
Optimismo	Para ser positivo y mirar el lado más brillante de la vida.
Felicidad	Para sentirse satisfecho consigo mismo, con los demás y con la vida en general.

Fuente: Elaboración propia

En relación a las características psicométricas del instrumento, López, Pulido y Berríos (2014), quienes realizaron una adaptación del instrumento a una versión para España, señalan que “el EQ-i fue validado en una muestra de más de 4.000 norteamericanos, y su fiabilidad y validez están ampliamente probada” (p. 24). Aportando más información, estos autores mediante la revisión de un gran número de investigaciones muestran indicadores de consistencia interna elevados (sobre 0,75), para cada factor y para el conjunto global del cuestionario. Así también, dando cuenta de la validez predictiva, se hace mención a variables dependientes con sus respectivos coeficientes de validez (predictiva) como Salud mental (0,39), Salud Física (0,43), Interacción Social (0,69), Rendimiento Académico (0,43), Rendimiento Laboral (0,55) y Bienestar subjetivo (0,76) (Bharwaney, Bar-On y Mckinlay, 2011).

Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA) y el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI).

Ambos test han sido sin duda un gran aporte para el estudio de la Inteligencia emocional, en el contexto latinoamericano e hispanoparlante. Utilizando como referencia el modelo de habilidad de Mayer, Salovey y Caruso (MSCEIT), ambos instrumentos “consideran a la IE como una inteligencia unitaria para percibir, utilizar, comprender y regular las emociones” (Fundación Botín, 2015 p.242).

El **TIEFBA** cuyos autores son Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero (2015), todos con una vasta trayectoria en el estudio de la IE, es parte de los test de evaluación “objetiva” de rendimiento frente a tareas o problemas sociales y emocionales concretos, especialmente diseñado para adolescentes entre 12 y 17 años. El test proporciona 7 puntajes. Un puntaje total, relacionado con la IE en general, dos puntuaciones de área (área experiencial y área estratégica) y cuatro puntuaciones relacionadas a las cuatro ramas del modelo: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. De lo anterior, es posible observar su relación con el modelo de habilidad de Mayer, Salovey y Caruso, citado anteriormente.

El test **TIEFBI** confeccionado por Fernández-Berrocal, Cabello, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero (2015), orientado a evaluar a niños entre 2 años y medio a 6 años, sigue la misma lógica de “medición real” de la capacidad de cada niño para movilizar sus habilidades emocionales a la hora de resolver problemas emocionales. El test se centra en la medición de tres

ramas de la IE integradas cada una por microprocesos cognitivos evaluados a través de una tarea específica:

Tabla 7
Resumen componentes TIEFBI

Rama de IE	Microproceso cognitivo principal	Nombre de la Prueba
Percepción Emocional	Atención Selectiva. Percepción Emocional	Atrapa la emoción
Comprensión Emocional	Razonamiento Emocional	En busca de la emoción perdida
Regulación Emocional	Planificación Emocional	El detective emocional

Fuente: Informe Fundación Botín 2015. Educación Emocional y Social. Análisis Internacional.

Si bien, esta revisión de los instrumentos de medición no da cuenta de la totalidad de herramientas utilizadas en las investigaciones existentes, si contempla los principales artefactos utilizados por los enfoques centrales ligados a la IE, y los cuales han sido tomados como base para la generación de otros nuevos.

Como es posible concluir en torno a este apartado, la primera gran diferencia entre instrumentos está dada por su base teórico/conceptual. Lo que se entienda por IE será crucial en la definición de los instrumentos de medición. En segundo lugar, por las diferencias técnico/metodológicas que se presentan al contraponer el método de autoinforme, ligado a la autopercepción, versus a la evaluación de ejecución ligado a criterios externos objetivados. Los autoinformes deben lidiar con los sesgos ligados a la autopercepción, sin embargo entregan la riqueza del punto de vista relacionado con experiencias y

vivencias internas de los sujetos. Por su parte, la aparente objetividad de las mediciones de ejecución, logran soslayar en parte el problema anterior, sin embargo, la fijación o acuerdo de los criterios externos no se encuentra exento de debates. Finalmente, es posible agregar un tercer punto, no menos relevante, para la ejecución efectiva de una investigación, relacionado con los costos y recursos (tiempo, materiales, etc) requeridos por cada método. Este último punto es significativo, si consideramos que los instrumentos de ejecución son considerablemente más costosos que los de auto informe.

Extremera y Fernández-Berrocal, (2004), luego de dar cuenta de indicadores de consistencia interna y de validez convergente, bastante similares para los tipos de medida de los diferentes modelos, señalan que:

Cada medida será válida en función de su propósito. Si consideramos la IE como una habilidad mental basada en procesos emocionales quizá sería más adecuado utilizar un método que evalúe nuestro nivel de inteligencia emocional directamente a través de realización de tareas emocionales que pongan a prueba nuestra capacidad emocional de resolución... Por otra parte, sería más apropiado utilizar ciertas medidas de auto-informe si nos posicionamos en un acercamiento a la IE más amplio, basado en rasgos de personalidad, pues nos proporcionan un mapa completo del perfil socioemocional de la persona incluyendo competencias sociales, constructos emocionales tradicionales y variables de personalidad estables (p.225).

Marco Empírico

Diversas investigaciones consideran el aporte de la Inteligencia Emocional como variable explicativa en variados contextos. Si bien, la evidencia no es totalmente concluyente, como suele serlo respecto al estudio de este tipo de constructos, el creciente énfasis que ha ido adquiriendo la IE ha ido expandiendo su campo de aplicación, así como robusteciendo su valor explicativo.

Inteligencia Emocional como variable predictora.

Antes de centrarse en la relación entre la IE y el rendimiento académico, se revisará someramente la utilización de este constructo como factor explicativo en otras áreas de investigación.

Desde sus orígenes, la Inteligencia Emocional ha sido considerada como una variable predictora en diferentes ámbitos de la vida. Como nos señala Danvilla y Sastre (2010) el concepto de IE suele ser frecuentemente relacionado con otras áreas, dimensiones o constructos tales como el desempeño laboral, la vida personal, la inteligencia tradicional, etc. En la misma lógica Palomera et al. (2008), mediante la referencia a un largo listado de diferentes investigaciones, expone evidencia empírica que apoya la relación de la IE y otras variables tales como, la calidad en las relaciones sociales; retención en el sistema educativo; comportamiento prosocial; satisfacción con la vida; utilización de estrategias de afrontamiento más adaptativas; salud mental; capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Por su parte, Côté (2010) señala que uno de los elementos importantes de la provocativa propuesta primigenia de Salovey y Mayer

(1990), radica en señalar que “la variación individual en habilidades emocionales se asocia con criterios importantes en diversas esferas de vida, incluido el lugar de trabajo” (p.127). Como podemos ver, son múltiples los ámbitos a los que se ha relacionado la inteligencia emocional, es así como un rápida revisión por los metabuscadores de publicaciones electrónicas, nos arrojan también investigaciones ligadas a tópicos variados como el liderazgo, temas organizacionales, formación docente, bienestar, felicidad, etc.

Inteligencia Emocional en el ámbito educativo

Para introducirnos en la revisión sobre la relación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico, es necesario partir por contextualizar la emergencia de la IE en el campo de la educación.

Aunque en la actualidad, por lo menos como declaración de intenciones, la incorporación del desarrollo emocional en la etapa formativa no es algo que alguien de buenas a primeras se atrevería a cuestionar, no fue así desde un comienzo. Es así como, Zahra y Shahid (2016) nos indican que “Las instituciones educativas, por tradición, sólo han subrayado la inteligencia racional y lingüística, sin prestar mucha atención a otros tipos de inteligencia” (p.198). En otras palabras, la alta ponderación que han tenido las inteligencias tradicionales dentro del campo educativo ha ido en desmedro del desarrollo de lo emocional. En este mismo sentido Suberviola (2012) nos señala:

Tradicionalmente se otorgaba el protagonismo principal del éxito al desarrollo y aplicación de las funciones meramente cognoscitivas. Sin embargo, durante estas dos últimas décadas se han llevado a cabo

diversos estudios sobre el papel que cumplen las habilidades emocionales en el aprendizaje (p.821)

Con base en la cita anterior, se puede señalar que la evidencia científica ha ido percolando los discursos sociales, haciendo posible señalar que en la actualidad la Inteligencia Emocional se ha ido posicionando respecto a la Inteligencia Tradicional, poniendo de manifiesto la necesidad de incorporar su desarrollo temprano en los procesos de formación. En esta lógica Vilorio (2005) señala que:

La educación se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo, con un olvido generalizado de la dimensión emocional. Sin embargo, hay acuerdo en que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del niño. Esto implica que el desarrollo cognitivo debe contemplarse con el desarrollo emocional (p.110).

La ampliación de esta mirada con la incorporación de lo emocional, genera la necesidad de considerar la IE en el estudio del campo educativo:

Está claro que no podemos obviar la importancia de la cognición en el rendimiento del alumnado. No obstante, está demostrado empíricamente que ésta no es suficiente y que las competencias emocionales influyen tanto en el rendimiento académico como en el ámbito social (Suverbiola, 2012, p.827).

El creciente apoyo dado a la inclusión de las emociones en el área educativa, se ha ido dando de la mano de los hallazgos en el ámbito de las investigaciones que basadas en evidencia, ponen de manifiesto la necesidad de ampliar la formación tradicional hacia la consideración del desarrollo emocional de los y las estudiantes. En este contexto se va legitimando cada vez más la necesidad de dotar de mayor evidencia empírica esta área.

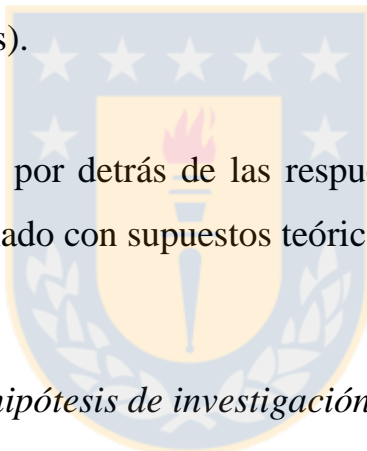
En las páginas siguientes se entrega una breve revisión acerca de la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico.

Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico

Como se ha señalado, la necesidad de incorporar esta nueva variable dentro del complejo sistema de relaciones del campo educativo, va generando la exigencia de someter a criterios de validez científicos el constructo de IE. En este sentido, si bien no han sido pocas las investigaciones que han apoyado la hipótesis de que la Inteligencia Emocional actúa como una variable predictora, o que se encuentra fuertemente correlacionada con el rendimiento académico, hay que señalar que la evidencia también nos muestra que en algunos casos la relación puede ser muy débil o inexistente.

Para construir este apartado buscamos responder en la medida de las posibilidades, cuatro preguntas orientadoras (Henríquez y Barriga, 2003):

- ¿Qué sabemos? (en torno a la relación entre IE y Rendimiento Académico).
- ¿Cómo llegamos a saberlo? (relacionado con aspectos técnico/metodológicos considerados en las investigaciones consideradas).
- ¿Cómo se explica/interpreta el hallazgo? (conclusiones respecto a las evidencias empíricas).
- ¿Qué supuestos hay por detrás de las respuestas de las tres preguntas anteriores? (relacionado con supuestos teóricos de base).



Evidencia en apoyo de la hipótesis de investigación

Fayombo (2012), en el contexto de la educación superior, nos señala mediante una extensa revisión de investigaciones que “la literatura revela que las habilidades y competencias de inteligencia emocional son esenciales para el éxito, y que existen relaciones significativas positivas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico entre los estudiantes de educación superior” (p.103). La autora por medio de la aplicación del autoinforme “Emotional Intelligence Mode” de Barchard (2001), basado en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey, aplicado a 163 graduados de Psicología de Barbados, logra evidenciar relaciones significativas entre el Rendimiento

Académico y algunas dimensiones del enfoque utilizado. A nivel correlacional los resultados revelaron que el rendimiento académico se correlacionó positiva y significativamente con la atención a las emociones ($r=0,54$), la expresividad positiva ($r= 0,46$) y el género ($r= 0,22$), y se correlacionó negativamente con la expresividad negativa ($r= -0,36$). Estas correlaciones significativas, entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, indicaron que el éxito académico no solo depende de los aspectos cognitivos de la inteligencia sino que también se ve afectado por las habilidades emocionales. A nivel multivariado, en términos de las contribuciones relativas de las variables predictoras al logro académico, usando el análisis de regresión múltiple por pasos, el resultado exhibido reveló que los tres componentes de inteligencia emocional considerados en el instrumento, “atendiendo a la emoción”, “la expresividad positiva” y la “expresividad negativa” contribuyeron relativamente y significativamente 40% ($R\text{-cuadrado} = 0,3969$) a la variación del rendimiento académico.

Para el análisis de regresión, se ingresaron paso a paso las variables componentes del modelo de IE, para finalizar con Género. Esta última variable no introdujo mejoras significativas al modelo. Los valores estandarizados de β revelados fueron los siguientes para cada variable independiente: “atendiendo a la emoción” ($\beta = 0,38$, $p < 0,01$), “expresividad positiva” ($\beta = 0,23$, $p < 0,01$) y la expresividad negativa ($\beta = 0,21$, $p < 0,05$).

En otra investigación, Mohd (2013) parte señalando, que el abanico de factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes instala la necesidad de poder estudiar en profundidad elementos como la Inteligencia Emocional. Mediante la aplicación del cuestionario de autorreporte “Wong-

Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)”, orientado conceptualmente por Davies, Stankov y Roberts (1998), a una muestra de 278 estudiantes provenientes de facultades de educación de universidades asiáticas, se evidencia que a nivel univariado, los promedios de las escalas se encuentran dentro del rango considerado como alto en cada una de las subdimensiones de “Evaluación de las propias emociones” (media= 5.542), “Evaluación de las emociones de otros” (media= 5.107), “Comprensión de la Emociones” (media= 5.419) y “Regulación de las emociones” (5.003) presentando rendimientos académicos altos. A nivel correlacional, de los cuatro dominios, “Evaluación de la Emoción propia” y la “Comprensión de la Emoción” se asocian significativamente con el “Rendimiento Académico”, con sus respectivos valores ($r = 0.138$ $p = 0.017$) y ($r = 0.154$ $p = 0.008$). Los dos dominios restantes, “Evaluación de las emociones de otros” y “Regulación de las emociones”, presentan correlaciones negativas, que no son significativas estadísticamente. Los valores para estos dominios son ($r = -0.029$ $p = 0.326$) y ($r = -0.006$ $p = 0.462$) respectivamente.

Carrasco (2013) mediante la aplicación del Inventario de Cociente Emocional (I-CE) de Bar On a una muestra de 150 estudiantes de Farmacia y Bioquímica, busca establecer en términos correlacionales el nivel de asociación de la IE con el rendimiento académico. A nivel univariado, en relación al IE global, un 54% de los estudiantes tiene un nivel de IE “adecuada”. Un 30% presentan una IE global “baja” y un 11% en “Muy baja”. Tan solo un 4% tiene una IE “buena” y un 1% “Muy desarrollada”. El indicador global de la dimensión “Intrapersonal” un 63% tiene un nivel de IE adecuado. En la dimensión “Interpersonal” un 51% de los estudiantes alcanza este nivel, un 59% en la dimensión “Adaptabilidad”, un 57% en la dimensión

“Manejo de Stress” y finalmente un 49% en la dimensión “Estado de ánimo”. A nivel correlacional el IE Global correlaciona positiva y significativamente con el “Rendimiento académico” ($r=0,40^{**}$). Lo mismo las dimensiones “Intrapersonal” ($r=0,654^{**}$), “Interpersonal” ($r=0,55^{**}$), “Adaptabilidad” ($r=0,61^{**}$), “Manejo del estrés” ($r=0,37^{**}$) y Finalmente “Estado de ánimo” ($r=0,57^{**}$). Cabe recalcar que al analizar los subcomponentes de cada una de las dimensiones, éstas en su mayoría, siguen correlacionando significativamente con la variable dependiente, sin embargo los coeficientes de correlación suelen ser más bajo en términos relativos:

Tabla 8

Correlaciones entre dimensiones de IE y Rendimiento Académico

Dimensión Intrapersonal	R de Pearson (variable con Rendimiento Académico)
Comprensión de sí mismo	0,260**
Asertividad	0,320**
Autoconcepto	0,196*
Autorrealización	0,264**
Independencia	0,316**
Dimensión Interpersonal	R de Pearson
Empatía	0,043 (no sig)
Relaciones Interpersonales	0,242**
Responsabilidad Social	0,171*
Dimensión Adaptabilidad	R de Pearson
Solución de Problemas	0,269**
Prueba de realidad	0,318**
Flexibilidad	0,150 (no sig)
Dimensión Manejo del estrés	R de Pearson
Tolerancia al estrés	0,213**
Control de impulsos	0,127
Dimensión Estado de ánimo	R de Pearson
Felicidad	0,271**
Optimismo	0,283**

Fuente: Elaboración propia

Páez y Castaño (2015), señalando la importancia de una formación integral en el ámbito universitario que contemple el desarrollo de elementos socioemocionales en el currículo, llevaron a cabo una investigación que consideró la aplicación del cuestionario EQ-i de BarOn a una muestra de 263 estudiantes universitarios de cuatro carreras (Medicina, Psicología, Derecho y Economía) para determinar la relación de la IE y el rendimiento académico. Los resultados obtenidos mediante correlaciones bivariadas, arrojan algunos hallazgos importantes. Primero, se identifican niveles de IE significativamente diferentes entre carreras. En segundo lugar, el rendimiento académico total (promedio todas las carreras) y su relación con el modelo de BarOn es significativo, prácticamente en todas sus dimensiones salvo con el “cociente emocional del estado de ánimo general”. Es necesario recalcar nuevamente que si bien existen asociaciones significativas, en promedio, los coeficientes de correlación presentan asociaciones son menores a 0,50.

Tabla 9

Correlaciones entre dimensiones de IE y Rendimiento Académico

IE Global	Correlación 0,145**
Dimensión Intrapersonal	Correlación 0,108**
Dimensión Interpersonal	Correlación 0,118**
Dimensión Adaptabilidad	Correlación 0,116**
Dimensión Manejo del estrés	Correlación 0,139**
Dimensión Estado de ánimo	Correlación 0,084 (no sig)

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo en el contexto universitario, Suverbiola (2012) parte señalando la necesidad de “evidenciar los beneficios de la inclusión de la educación emocional en las diferentes etapas educativas, concretamente como fomento del rendimiento académico del alumnado universitario” (p.817). Para esto lleva a cabo una investigación de carácter correlacional, en la cual, por medio de la aplicación del cuestionario TMMS-24, a una muestra de 147 estudiantes de primer año, 74 de la carrera de Educación Infantil y 73 de Educación Primaria, busca establecer el nivel de asociación entre la IE y el rendimiento académico. Esta última variable se operacionaliza con dos instrumentos. Primero, con un examen de carácter teórico (contenidos) y segundo, con rúbrica de evaluación de pares respecto al desempeño práctico (trabajo en grupo, interacción en aula, etc.). A nivel univariado, los resultados muestran que los estudiantes se posicionan principalmente en los niveles intermedios en cada una de las dimensiones del TMMS-24:

Tabla 10
Niveles "desempeño" por dimensión del modelo de IE

	Atención a los sentimientos	Claridad emocional	Reparación de las emociones
Debe Mejorar	29,93%	35,37%	39,45%
Adecuado	61,90%	59,86%	50,34%
Excelente	8,16%	4,76%	10,20%

Fuente: Elaboración propia

Los principales hallazgos, muestran correlaciones significativas para el conjunto de ítems (IE global) y para cada una de dimensiones del cuestionario por separado, en relación al rendimiento teórico y práctico. Los coeficientes de correlación de Pearson más elevados se dan entre la IE y el “rendimiento práctico”:

Tabla 11

Correlaciones entre dimensiones de IE y Rendimiento Académico

	Puntaje Total	Atención a los sentimientos	Claridad emocional	Reparación de las emociones
Teórico	0,576	0,359	0,405	0,371
Práctico	0,751	0,429	0,588	0,466

Fuente: Elaboración propia

Las diferencias en los resultados son interpretados por el autor al considerar que:

Esto puede ser debido a que la metodología de este apartado, además de un importante componente cognitivo, conlleva el trabajo en grupo, cobrando un mayor peso habilidades como la empatía, el saber escuchar, la identificación de las emociones del otro, la comunicación asertiva, la regulación y control de impulsos, etc (p.836).

Gaeta y López (2013), partiendo de la premisa de que en la actualidad el sistema educativo requiere formar integralmente a los estudiantes tanto intelectual como emocionalmente, llevan a cabo una investigación que tiene como objetivo analizar la relación que tienen las competencias

Intrapersonales e Interpersonales con el rendimiento académico de 101 estudiantes de pre-medicina. Para esto utilizaron dos cuestionarios Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004)² para medir la dimensión intrapersonal y la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2000), para lo interpersonal. A nivel univariado, en relación al TMMS, se dan a conocer los promedios alcanzados por la muestra cada dimensión. Tanto para hombres como para mujeres, se alcanzan promedios en un nivel adecuados para las dimensiones de “Atención emocional” y “Claridad emocional”, no así en la dimensión de “Reparación emocional” en donde el promedio alcanzado se encuentra en un nivel bajo (debe mejorar). A nivel correlacional, ninguna de las dimensiones del TMMS correlacionó significativamente con el rendimiento académico. Para las variables consideradas por la escala de habilidades sociales (EHS), de 5 dimensiones tan sólo “interacciones sociales” alcanza una correlación inversa significativa con rendimiento académico ($r = -.274^{**}$).

A juicio de los autores, los resultados “sugieren que la menor interacción social con otros, mediante el establecimiento de límites, puede favorecer la concentración e implicación en el estudio e incide, por tanto, en un mayor rendimiento académico” (p.21). Cabe señalar que si bien esta investigación busca aproximarse exploratoriamente al fenómeno estudiado, es un claro ejemplo del tratamiento indiferenciado de la IE, las competencias socioemocionales, y los diversos modelos ya mencionados anteriormente. Es posible observar cómo se busca medir competencias, mientras que se utiliza un instrumento basado la IE desde un enfoque de habilidad.

² Adaptación al español del instrumento original.

En el contexto chileno, Berger, Álamos, Milicic y Alcalay (2014), si bien no trabajan directamente con el constructo de Inteligencia Emocional, sí consideran en su investigación, variables de corte socioemocional tales como, la autoestima y bienestar socioemocional. Esta última variable, próxima al interés de esta investigación, fue medida por medio la escala de Autorreporte de Bienestar Socioemocional (ASE) desarrollada por Arab (2009). Si bien la investigación se centra en la medición del impacto de un programa de educación emocional determinado, en uno de los procedimientos correlacionan el conjunto de variables consideradas con el rendimiento académico de estudiantes, encontrando correlaciones significativas entre esta variable y “Bienestar socioemocional”(r= 0,37**) e “Integración Social” (0,25**). Ante esto, los autores señalan, que “el presente estudio sugiere que el bienestar socioemocional y la percepción que los estudiantes tienen acerca de las relaciones que se establecen entre compañeros y los espacios escolares, afectan su rendimiento académico” (p.633).

Extremera y Fernandez-Berrocal son sin duda, dos de los investigadores que mayor trabajo han generado respecto al aporte de la Inteligencia Emocional al ámbito de la educación. En su publicación “La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en aula” (2003), identifican al menos tres ámbitos de investigación que presentan evidencia significativa para apoyar la hipótesis de fondo que sostiene que la IE afecta los procesos relacionados con la educación, a saber: el ajuste psicológico, rendimiento escolar y conductas disruptivas. Respecto al rendimiento escolar los autores identificaron las siguientes evidencias relevantes para esta investigación:

- Controlando habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predice las notas obtenidas al final del año escolar.
- Una IE alta se encuentra relacionada con menor sintomatología ansiosa y depresiva. Los estudiantes que manifiestan estos últimos dos elementos tienden a un menor rendimiento académico.
- Alta IE al principio del año académico predecía significativamente la nota promedio al finalizar el año.

Los mismos investigadores mediante un estudio realizado en el 2001, observan como la IE actúa como un factor determinante para el bienestar psicológico el que a su vez se encuentra directamente relacionado con el rendimiento académico, “no como una relación directa entre IE y logro académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes” (p.107).

Extremera y Fernández-Berrocal en diferentes investigaciones (2003; 2004; 2005) han puesto de manifiesto la relevancia que tiene la Inteligencia emocional en el ámbito educativo y específicamente en el rendimiento académico como una variable que impacta positivamente en el desarrollo de los y las estudiantes:

Los alumnos emocionalmente inteligentes presentan mayor autoestima, ajuste, bienestar y satisfacción emocional e interpersonal, calidad de redes interaccionales, apoyo social y menor disposición para presentar

comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; igualmente, presentan grados menores de síntomas físicos, ansiedad y depresión. Ello incrementa su rendimiento escolar al afrontar adecuadamente situaciones de estrés académico, con menor consumo de sustancias adictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p-12)

De manera de concluir este apartado, es posible señalar que existe bastante evidencia respecto a la relación entre la Inteligencia Emocional, el rendimiento académico y el ámbito educativo. No obstante, es posible observar que la totalidad de las investigaciones revisadas se enfocan en establecer o describir relaciones entre variables, más que centrarse en los mecanismos que expliquen el por qué y el cómo, la IE determina positivamente el rendimiento académico. En otras palabras no existen investigaciones que expliquen cómo es que estas dimensiones operan de manera específica para que un estudiante puede alcanzar un rendimiento académico determinado.

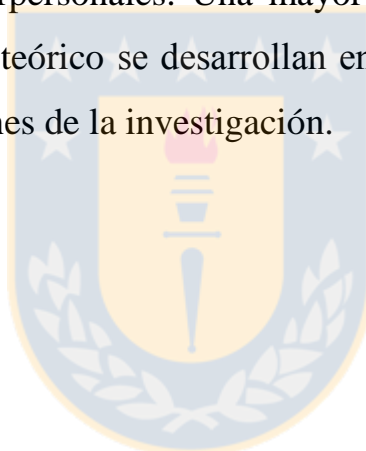
Antes de pasar al siguiente apartado, se hace necesario dejar en claro algunos aspectos Teórico/ Metodológicos bajo los que se llevó a cabo la investigación. La revisión realizada confirma lo expuesto en un principio. Por un lado se manifiesta el tratamiento indiferenciado de conceptos y definiciones junto con una considerable diversidad de modelos e instrumentos de medida. Frente a la multiplicidad de perspectivas, herramientas de medición y evidencia empírica, esta investigación se posiciona en un nivel teórico desde un enfoque mixto. Siendo el cuestionario de autoreporte “Práctica Educativas y Desarrollo Emocional” el instrumento que ha proveído los datos utilizados en los análisis, las dimensiones de la Inteligencia Emocional consideradas son:

Tabla 12
Dimensiones PEYDE

Dimensión Intrapersonal	Componentes dimensión interpersonal
Conciencia Emocional.	Empatía
Control Emocional.	Capacidad de Relación
	Resolución de Problemas

Fuente: Elaboración Propia

Como es posible observar, el instrumento considera elementos de diversa naturaleza, propio de los enfoques mixtos, integrando dimensiones tanto intrapersonales como interpersonales. Una mayor descripción y análisis del instrumento y su enfoque teórico se desarrollan en el apartado “Método”, en los resultados y conclusiones de la investigación.



Problema de Investigación

Preguntas de investigación

1. ¿Cuenta el cuestionario PEYDE con características psicométricas apropiadas para la medición de la IE de estudiantes de primer año provenientes de establecimientos PACE en una Universidad del concejo de rectores?
2. ¿Cómo se distribuyen los niveles de IE en los estudiantes de primer año provenientes de establecimientos PACE en una Universidad del concejo de rectores?
3. ¿Son diferentes los niveles de IE de los estudiantes de primer año provenientes de establecimientos PACE respecto a los demás estudiantes de primer año de la Universidad del concejo de rectores?
4. ¿Existen diferencias por sexo en los niveles de IE de los estudiantes de primer año provenientes de establecimientos PACE en una Universidad del concejo de rectores?
5. ¿Cómo influyen las dimensiones de la IE en el rendimiento académico de estudiantes de primer año provenientes de establecimientos PACE en una Universidad del concejo de rectores?

Hipótesis de investigación

1. El cuestionario PEYDE cuenta con características psicométricas apropiadas para la medición de la IE de los estudiantes que ingresan a primer año en una Universidad del consejo de rectores, provenientes de establecimientos PACE.
2. Los niveles de cada una de las dimensiones de IE de los estudiantes provenientes de establecimientos PACE que ingresan a primer año en una Universidad del consejo de rectores, tienden a una distribución normal.
3. Los niveles de cada una de las dimensiones de IE de los estudiantes provenientes de establecimientos PACE que ingresan a primer año en una Universidad del consejo de rectores no difieren de los niveles alcanzados por los demás estudiantes de primer año de la Universidad.
4. Existen diferencias por sexo en los niveles de IE de los estudiantes de primer año provenientes de establecimientos PACE en una Universidad del consejo de rectores.
5. Las dimensiones de la IE consideradas por el cuestionario PEYDE influyen significativamente en el rendimiento académico de estudiantes de primer año de una Universidad del consejo de rectores, provenientes de establecimientos PACE

Objetivo General

1. Establecer en qué medida las dimensiones de la IE inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de una Universidad del concejo de rectores, provenientes de establecimientos PACE.

Objetivos específicos

1. Describir las características psicométricas del cuestionario PEYDE.
2. Describir los niveles de IE de los estudiantes de primer año de una universidad del concejo de rectores, provenientes de establecimientos PACE-UdeC.
3. Comparar los niveles de IE de los estudiantes de primer año provenientes de establecimientos PACE, con los niveles de los demás estudiantes de primer año de la universidad del concejo de rectores.
4. Comparar los niveles de IE por sexo de los estudiantes de primer año de la universidad del concejo de rectores.
5. Estimar la incidencia de las variables de IE en el rendimiento académico de estudiantes de primer año provenientes de establecimientos PACE de una Universidad del concejo de rectores.

Método

Diseño de estudio

La investigación es de alcance Correlacional/Explicativo, con datos secundarios, no experimental, transeccional.

Población y Muestra

Dos conjuntos de datos fueron utilizados para los análisis. Una muestra de estudiantes de primer año, provenientes de establecimientos PACE, y una muestra de estudiantes de primer año que no provienen de establecimientos PACE.

La muestra de estudiantes PACE proviene de una población de 176 estudiantes adscritos al programa PACE que ingresaron a primero durante el año 2017. Esta población está compuesta por 100 estudiantes de sexo femenino (57%) y 76 masculino (43%).

La muestra de estudiantes PACE corresponde a 115 estudiantes ingresaron a primero durante el año 2017 (65% de la población), para los cuales fue posible contar con datos. Corresponden a 72 (64%) de sexo femenino y 43 (37%) de sexo masculino.

La muestra de estudiantes que no provienen de establecimientos PACE se compone de 2.575 estudiantes que ingresaron a primer año, conformada por 1.476 mujeres y 1.098 hombres. De aquí en adelante se hablará de la “Población de estudiantes de primer año”.

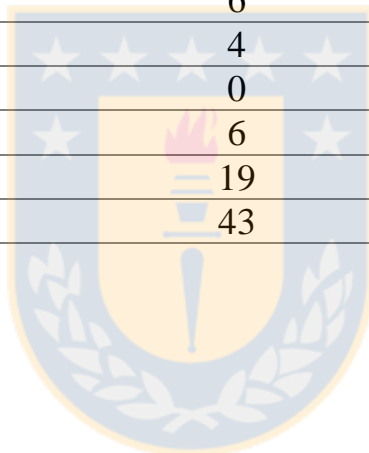
La tabla que se presenta a continuación presenta la distribución por sexo según área disciplinar para la muestra de estudiantes PACE.

Tabla 13

Distribución de sexo por área disciplinar Muestra estudiantes PACE

Área disciplinar	Masculino	Femenino	Total
Administración y Comercio	4	7	11
Agropecuaria	1	3	4
Arte y Arquitectura.	2	1	3
Ciencias Básicas	1	1	2
Ciencias Sociales	6	9	15
Educación	4	24	28
Humanidades	0	1	1
Salud	6	18	24
Ingenierías.	19	8	27
Total	43	72	115

Fuente: Elaboración propia



Variables de estudio

Variables Independientes³

Las variables sometidas análisis fueron las 5 dimensiones que componen el constructo de Inteligencia Emocional, asumido por el Cuestionario de Práctica Educativas y Desarrollo Emocional (PEYDE).

Definiciones Conceptuales

- **Autoconciencia:** Implica reconocer los propios estados de ánimo, los recursos y las intuiciones.
- **Control Emocional:** Se refiere a manejar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos.
- **Motivación:** Se refiere a las tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de las metas establecidas.
- **Empatía:** Implica tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los otros.
- **Manejo de Relaciones:** Implica ser un experto para inducir respuestas deseadas en los otros

³ Las variables originales (dimensiones del PEYDE) que fueron sometidas a los análisis para el estudio de las características psicométricas del cuestionario, son descritas en este apartado metodológico. Las nuevas variables, producto de la reconfiguración de las dimensiones, que fueron utilizadas en los análisis univariados, correlacionales y de regresión, son expuestas en los resultados, ya que estas son producto de los procedimientos efectuados en la investigación.

Variable Dependiente

Como variable respuesta para los análisis de regresión se consideró el rendimiento académico.

Definición conceptual

El rendimiento académico se expresa en una calificación cuantitativa y/o cualitativa que será el reflejo de un determinado aprendizaje, o de los logros pre-establecidos. Las calificaciones obtenidas por el alumno constituyen así un criterio que mide de forma objetiva el rendimiento del estudiante en el ámbito institucional (Tournon 1984, p 24).

Definición Operacional

Se consideró operacionalmente el promedio de notas anual obtenidos por los estudiantes.

Variable Control


Como variable de control se utilizó el Puntaje promedio en la PSU que se consideró como variable proxy de los aspectos cognitivos que determinan el rendimiento académico. En términos operacionales, ha sido construido mediante el promedio calculado a partir del puntaje obtenido en las Pruebas de Selección Universitaria de Lenguaje y Comunicación y de Matemática.

Instrumento de Medida

Para la medición de las variables, se utilizó el Cuestionario de Prácticas Educativas y Desarrollo Emocional (PEYDE) de Gallego, D.J., Alarcón, M.J. (2004). Este cuestionario consta de 50 reactivos de tipo Likert, diez para cada uno de las cinco dimensiones del constructo de IE. Cada reactivo debe ser ponderado por medio de cuatro categorías: Nunca (0); A veces (1); A menudo (2); Siempre (3).

- **Conciencia Emocional:** La tabla que se presenta a continuación muestra cada uno de los reactivos que componen la dimensión Conciencia Emocional.

Tabla 14
Reactivos Conciencia Emocional (1 al 10)



Reconozco mis signos físicos cuando voy a reaccionar bruscamente.
Procuro reconocer y nombrar mis sentimientos.
Reflexiono sobre mis sentimientos hacia los demás.
Intuyo cuando voy a tener problemas.
Mis corazonadas con lo que sucede suelen ser ciertas.
Dedico tiempo en clase a reflexionar sobre nuestros sentimientos.
Reconozco cuando alguien va a reaccionar violentamente.
Me preocupa conocer las motivaciones e inquietudes de mis compañeros.
Alabo el trabajo de mis compañeros y compañeras.
Si he cometido un error con algún/a compañero/a lo admito.

Fuente: Elaboración propia

- Control Emocional: La tabla que se presenta a continuación muestra cada uno de los reactivos que componen la dimensión Control Emocional.

Tabla 15

Reactivos Control Emocional (11 a 20)

Aunque algo me disguste soy capaz de tranquilizarme.
Tiendo a autocontrolarme.
Respiro profundamente antes de reaccionar cuando me invade la ira.
Trato de tranquilizarme ante una situación de ansiedad.
Observo la capacidad de autocontrol de mis compañeros.
Procuro no hablar a gritos a los demás aunque me ponga nervioso/a.
Puedo disimular que un/a compañero/a me cae mal.
En clase busco tiempo para trabajar cómo controlar nuestros impulsos.
Cuando un/a compañero/a se altera intento no perder la calma.
Reacciono con tranquilidad, aunque me hagan algo que me ofenda.

Fuente: Elaboración propia

- Empatía: La tabla que se presenta a continuación muestra cada uno de los reactivos que componen la dimensión Empatía.

Tabla 16

Reactivos Empatía (21 a 30)

Ayudo a un/a compañero/a superar su autoestima negativa.
Tengo mi forma de ser y me preocupa que me aprecien.
Las reacciones de mis compañeros/as tienen gran importancia.
Elogio las actuaciones adecuadas de mis compañeros/as.
Procuro darles la impresión de que me preocupo por mis compañeros/as.
Adivino lo que sienten aunque no me hablen de ello.
Alabo a mis compañeros cuando tienen un comportamiento adecuado.

Soy sincero con mis compañeros/as.
Me gusta sentirme cercano/a mis compañeros/as.
Me preocupo por mis compañeros/as con interés y muestras de afecto.

Fuente: Elaboración propia

- Capacidad de Relación: La tabla que se presenta a continuación muestra cada uno de los reactivos que componen la dimensión Capacidad de Relación.

Tabla 17

Reactivos Capacidad de Relación (31 al 40)

Procuró que los/as otros/as me vean como una persona tolerante.
Soy flexible con los/as demás.
Los/as demás me entienden.
Confío en mí mismo/a la hora de comunicarme.
En una discusión puedo comprender los puntos de vista de otros/as.
Procuró acercarme a la gente.
Relaciono los sentimientos con lo que pasa en el aula.
En clase tengo tiempo para hablar de cualquier cosa que sea necesaria.
Recojo las sugerencias de mis compañeros.
Animo a mis compañeros a participar en clase.

Fuente: Elaboración propia

- Capacidad de Resolución de Problemas: La tabla que se presenta a continuación muestra cada uno de los reactivos que componen la dimensión Capacidad de Resolución de Problemas.

Tabla 18

Reactivos Capacidad de Resolución de Problemas (41 al 50)

Cualquier problema se resuelve si lo intentas de verdad.
Anticipo posibles soluciones a los problemas.
Considero las alternativas antes de decidir cómo resolver un conflicto.
Ante un problema busco la solución que pueda ser más eficaz.
En un conflicto resuelvo las cosas sin dejarlo pasar.
Busco tiempo para reflexionar con mis compañeros/as sobre lo que pasa.
Me gusta ayudar a mis compañeros a encontrar solución a un problema.
Contribuyo a fomentar un clima agradable de trabajo en clase.
Si hay un conflicto me resulta fácil buscar la solución y favorecer su aplicación.
En un problema con un/a compañero/a intento solucionarlo conjuntamente.

Fuente: Elaboración propia

Procedimientos de obtención de datos

Los datos fueron construidos desde la aplicación on-line del Cuestionario PEYDE en el contexto de diagnóstico de los estudiantes de primer año que ingresan a la Universidad del Consejo de Rectores. Los datos de rendimiento académico son datos que provienen desde la misma Universidad.

Procedimientos de análisis estadístico de los datos

Análisis descriptivo univariado: Como primera parte del análisis, se describió los estadísticos de tendencia central y de dispersión de cada una de las variables del estudio.

Análisis bivariado: el análisis bivariado se centró principalmente en buscar diferencias en los niveles de IE por sexo y entre estudiantes provenientes de establecimientos PACE y el resto de los estudiantes.

Análisis correlacional: Por medio del análisis correlacional se buscó explorar las relaciones entre las distintas variables de estudio,

Análisis multivariado: Para cumplir con el objetivo general, se utilizó el método de regresión hacia atrás.

Análisis Factorial: Para evaluar la validez del cuestionario, primero se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio que luego fue completado con uno exploratorio.

Análisis de consistencia interna: para medir la consistencia interna del cuestionario, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para cada dimensión del constructo de IE.

Consideraciones éticas

Al encontrarse la aplicación del cuestionario dentro de un proceso de diagnóstico institucional, no se firmó un consentimiento informado, sin embargo el cuestionario garantizaba el uso confidencial de los datos.



Resultados

Objetivo específico N°1

Para dar cumplimiento al objetivo específico N°1, se presentan los resultados asociados a la consistencia interna del cuestionario PEYDE, junto con el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

Consistencia Interna:

Se ha estimado la fiabilidad de las escalas originales del cuestionario por medio del coeficiente Alfa de Cronbach, para la muestra de estudiantes PACE y para la población de estudiantes de primer año. Los coeficientes se presentan en la tabla que se muestra a continuación, para la población de estudiantes y para la muestra PACE.

Tabla 19
Alfa de Cronbach Dimensiones PEYDE

	Población de estudiantes	Muestra estudiantes PACE
Conciencia Emocional	,686	,668
Control Emocional	,758	,765
Empatía	,801	,801
Capacidad de Relación	,749	,730
Resolución de Problemas	,831	,829

Fuente: Elaboración propia

A los adecuados índices de confiabilidad obtenidos, se debe agregar que no se observan mejoras en los alfas de las escalas si se elimina algún ítem a nivel de la población y de la muestra. Al analizar la correlación ítem escala (“correlación total de elementos corregida”) para la población y la muestra, los ítems que presentan índices bajo los aceptable (0,3) se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 20
Reactivos con índices bajo (Ítem- escala)

	Población de estudiantes	Muestra estudiantes PACE
Conciencia Emocional	1,5	1,4,5,7,9
Control Emocional	15,17,18	17
Empatía	28	26

Fuente: Elaboración propia

Análisis Factorial Confirmatorio

Para evaluar el ajuste del modelo teórico propuesto en el PEYDE con los datos observados en la población de estudiantes, se ha llevado a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Las estimaciones se han llevado a cabo por medio del método de máxima similitud, considerando como variables latentes las 5 dimensiones del cuestionario, con sus respectivos ítems como variables observadas. Sobre la base de que las 5 variables latentes responden a un factor de segundo orden (Inteligencia Emocional), se han estimados las covarianzas entre ellas. El modelo evaluado con sus respectivas estimaciones estandarizadas, queda especificado en el gráfico que se muestra en la siguiente página.

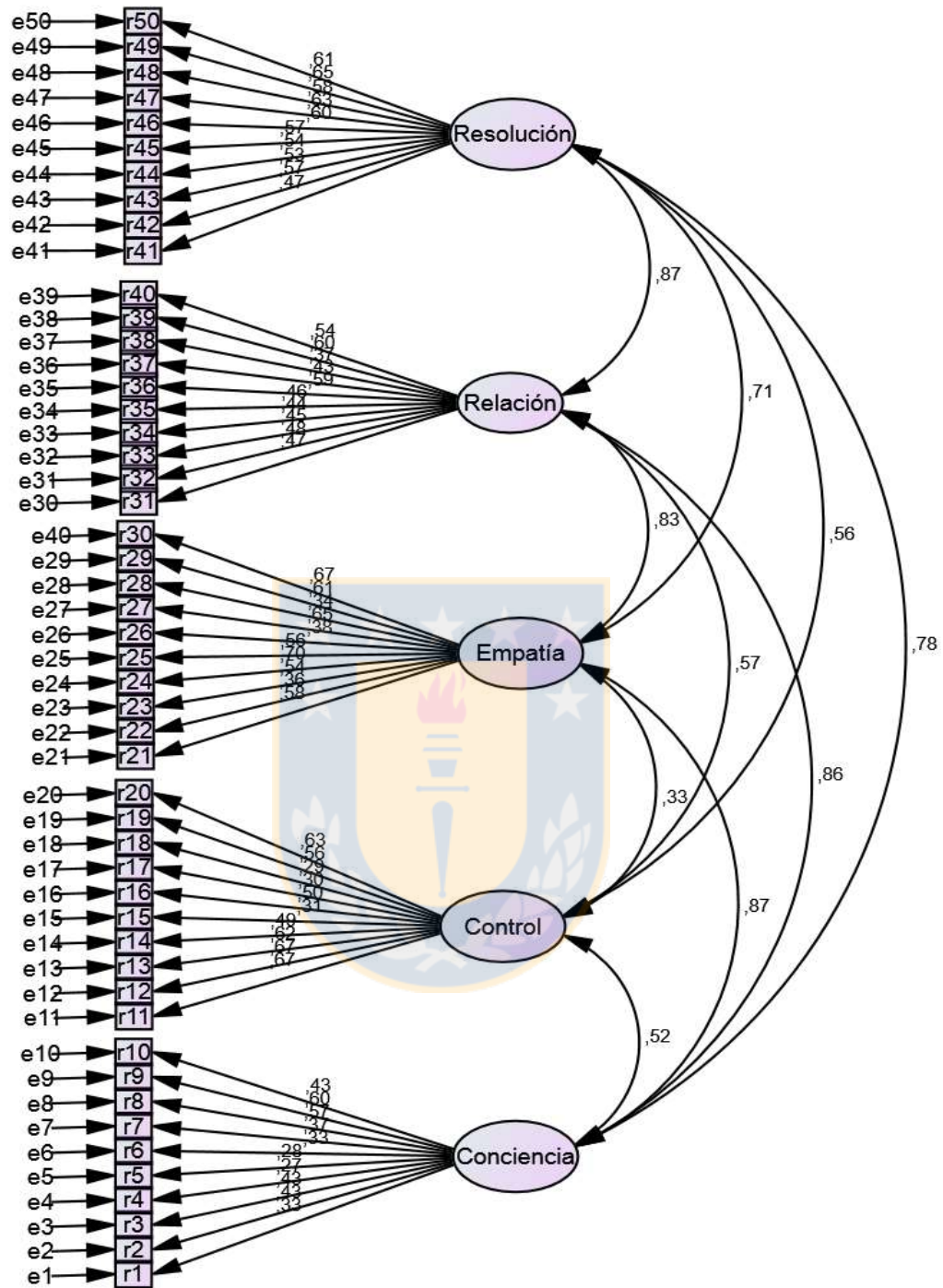


Figura 5: Modelo y parámetros calculados

Fuente: Elaboración propia

Pesos estandarizados de regresión

Con el propósito de describir la relación entre las variables observadas y sus respectivas variables latentes, a continuación se muestran las cargas estandarizadas para cada una de ellas, resumidas en las siguientes tablas⁴:

Como es posible observar en la tabla que se presenta a continuación, en general la dimensión “Conciencia Emocional” presenta cargas factoriales moderadas y aceptables, a excepción de los reactivos 5 y 4.

Tabla 21
Cargas factoriales reactivos "Conciencia Emocional"

NºOriginal	Conciencia Emocional	Estimación
9	Alabo el trabajo de mis compañeros y compañeras.	0,601
8	Me preocupa conocer las motivaciones e inquietudes de mis compañeros.	0,570
10	Si he cometido un error con algún/a compañero/a lo admito.	0,435
3	Reflexiono sobre mis sentimientos hacia los demás	0,432
2	Procuró reconocer y nombrar mis sentimientos.	0,431
7	Reconozco cuando alguien va a reaccionar violentamente.	0,365
6	Dedico tiempo en clase a reflexionar sobre nuestros sentimientos.	0,335
1	Reconozco mis signos físicos cuando voy a reaccionar bruscamente.	0,327
5	Mis corazonadas con lo que sucede suelen ser ciertas.	0,283
4	Intuyo cuando voy a tener problemas.	0,273

Fuente: Elaboración propia

⁴ Todas las regresiones fueron significativas **

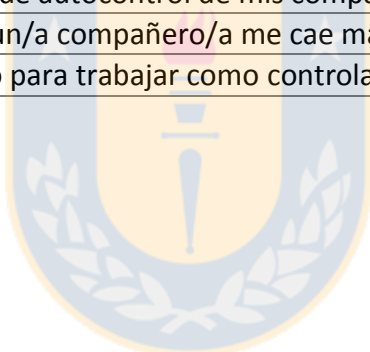
Como es posible observar en la tabla que se presenta a continuación, en general la dimensión “Control Emocional” presenta cargas factoriales moderadas y aceptables, a excepción del reactivo 18.

Tabla 22

Cargas Factoriales reactivos "Control Emocional"

N°Original	Control Emocional	Estimación
11	Aunque algo me disguste soy capaz de tranquilizarme.	0,672
12	Tiendo a autocontrolarme.	0,667
20	Reacciono con tranquilidad, aunque me hagan algo que me ofenda.	0,626
13	Respiro profundamente antes de reaccionar cuando me invade la ira.	0,618
19	Cuando un/a compañero/a se altera intento no perder la calma.	0,564
16	Procuro no hablar a gritos a los demás aunque me ponga nervioso/a.	0,495
14	Trato de tranquilizarme ante una situación de ansiedad.	0,488
15	Observo la capacidad de autocontrol de mis compañeros.	0,313
17	Puedo disimular que un/a compañero/a me cae mal.	0,301
18	En clase busco tiempo para trabajar como controlar nuestros impulsos.	0,286

Fuente: Elaboración propia



Como es posible observar en la tabla que se presenta a continuación, la dimensión “Empatía”, presenta cargas adecuadas para cada reactivo.

Tabla 23
Cargas Factoriales reactivos "Empatía"

N°Original	Empatía	Estimación
24	Elogio las actuaciones adecuadas de mis compañeros/as.	0,698
30	Me preocupo por mis compañeros/as con interés y muestras de afecto.	0,671
27	Alabo a mis compañeros cuando tienen un comportamiento adecuado.	0,652
29	Me gusta sentirme cercano/a mis compañeros/as.	0,605
21	Ayudo a un/a compañero/a superar su autoestima negativa.	0,576
25	Procuro darles la impresión de que me preocupo por mis compañeros/as.	0,558
23	Las reacciones de mis compañeros/as tienen gran importancia.	0,537
26	Adivino lo que sienten aunque no me hablen de ello.	0,381
22	Tengo mi forma de ser y me preocupa que me aprecien.	0,364
28	Soy sincero con mis compañeros/as.	0,345

Fuente: Elaboración propia

En la tabla que se presenta a continuación, la dimensión “Capacidad de relación” presenta cargas adecuadas para cada reactivo.

Tabla 24
Cargas Factoriales reactivos "Capacidad de Relación"

N°Original	Capacidad de Relación	Estimación
39	Recojo las sugerencias de mis compañeros.	0,601
36	Procuro acercarme a la gente.	0,586
40	Animo a mis compañeros a participar en clase.	0,535
32	Soy flexible con los/as demás.	0,475
31	Procuro que los/as otros/as me vean como una persona tolerante.	0,471
35	En una discusión puedo comprender los puntos de vista de otros/as.	0,458
33	Los/as demás me entienden.	0,450
34	Confío en mí mismo/a la hora de comunicarme.	0,436
37	Relaciono los sentimientos con lo que pasa en el aula.	0,432
38	En clase tengo tiempo para hablar de cualquier cosa que sea necesaria.	0,372

Fuente: Elaboración propia

Como es posible observar en la tabla que se presenta a continuación, finalmente la dimensión Resolución de Problemas presenta cargas adecuadas para cada reactivo.

Tabla 25
Cargas Factoriales Reactivos "Resolución de Problemas"

N°Original	Resolución de Problemas	Estimación
49	Si hay un conflicto me resulta fácil buscar la solución y favorecer su aplicación.	0,647
47	Me gusta ayudar a mis compañeros a encontrar solución a un problema.	0,633
50	En un problema con un/a compañero/a intento solucionarlo conjuntamente.	0,613
46	Busco tiempo para reflexionar con mis compañeros/as sobre lo que pasa.	0,595
48	Contribuyo a fomentar un clima agradable de trabajo en clase.	0,578
45	En un conflicto resuelvo las cosas sin dejarlo pasar.	0,573
42	Anticipo posibles soluciones a los problemas.	0,566
44	Ante un problema busco la solución que pueda ser más eficaz.	0,545
43	Considero las alternativas antes de decidir cómo resolver un conflicto.	0,533
41	Cualquier problema se resuelve si lo intentas de verdad.	0,467

Fuente: Elaboración propia

Junto con la relación presentada entre Item-Factor⁵, se muestran las covarianzas entre cada Factor del modelo teórico. En la tabla que se presenta continuación es posible observar correlaciones que van de 0,33 hasta 0,87.

Tabla 26
Covarianzas Dimensiones PEYDE

Conciencia Emocional \leftrightarrow Control Emocional	0,52
Conciencia Emocional \leftrightarrow Empatía	0,82
Conciencia Emocional \leftrightarrow Capacidad de Relación	0,86

⁵ Todas las relaciones son significativas**

Conciencia Emocional \leftrightarrow Resolución de Problemas	0,78
Control Emocional \leftrightarrow Empatía	0,33
Control Emocional \leftrightarrow Capacidad de Relación	0,57
Control Emocional \leftrightarrow Resolución de Problemas	0,56
Empatía \leftrightarrow Capacidad de Relación	0,83
Empatía \leftrightarrow Resolución de Problemas	0,71
Capacidad de Relación \leftrightarrow Resolución de Problemas	0,87

Fuente: Elaboración propia

Ajuste del Modelo

Para la evaluación del ajuste entre el modelo propuesto por el PEYDE y los datos empíricos, a continuación se muestran los principales índices identificados en la literatura. Para la evaluación del ajuste, es necesario considerar estos indicadores de manera conjunta (Herrero, 2010).

- **Medidas de Ajuste Absoluto**

Chi-Cuadrado: Un p-valor ≥ 0.5 puede interpretarse como un indicador de un adecuado ajuste del modelo a los datos, sin embargo, este estadístico suele ser sensible al tamaño muestra, mostrándose significativo ante tamaños muestrales grandes. Ante este problema se complementa con la diferencia entre el estadístico y sus grados de libertad (CMIN). Un P Valor ≤ 5.0 se interpreta como un buen ajuste (Miranda, Riquelme, Cifuentes y Riquelme, 2014). Las tablas que se presenta a continuación muestran cada una de estas medidas de ajuste.

Tabla 27
Chi-Cuadrado

Chi-square = 11769,658
Degrees of freedom = 1165
Probability level = ,000

Fuente: Elaboración propia

Tabla 28
Chi-cuadrado/ dif

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	160	11769,658	1165	,000	10,103
Saturated model	1325	,000	0		
Independence model	50	38546,475	1275	,000	30,233

Fuente: Elaboración propia

- **RMSEA (error de Aproximación Cuadrático Medio):** Refiere a la cantidad de varianza no explicada por el modelo por grado de libertad. Valores ≤ 0.5 indican un buen ajuste de los datos. Junto con esto se debe considerar el intervalo de confianza, situado entre 0 y 0.5 (Herrero, 2010).

Tabla 29
RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,059	,058	,060	,000
Independence model	,107	,106	,107	,000

Fuente: Elaboración propia

- **Índices de Ajuste incremental o Comparativo:** Se han considerado el índice de Ajuste Normado (*The Normed Fit Index*). El Coeficiente de Tucker-Lewis (*The Tucker-Lewis coefficient*) y el índice de ajuste comparativo (*Comparative Fit Index*).

El CFI es uno de los estadísticos más utilizados junto con el RMSEA descrito anteriormente. Este índice evalúa el ajuste del modelo estimado contra un modelo nulo en donde no existen covarianzas entre los ítems (Fernández, 2015). Cuando CFI obtiene un valor cercano 1 o $\geq .95$ indica un buen ajuste del modelo. En términos generales, la misma lógica opera para TLI y NFI.

Tabla 30
Ajuste Incremental

Model	NFI Delta1	TLI rho2	CFI
Default model	,695	,689	,715
Saturated model	1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000

Fuente: Elaboración propia

Considerando de manera conjunta los índices, es posible señalar que no hay un ajuste entre los datos empíricos y el modelo propuesto por el PEYDE. Salvo el RMSEA los demás indicadores se encuentran lejos de los valores aceptables. Si bien las cargas factoriales en su mayoría están dentro de parámetros aceptables, estas son moderadas.

Análisis Factorial Exploratorio

Luego del análisis factorial confirmatorio, de manera de complementar el estudio de las características psicométricas del cuestionario PEYDE, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio. Para llevar a cabo este procedimiento, se utilizó el método de extracción de componentes principales, para luego utilizar la rotación oblicua. Con base en el modelo teórico original, se llevó a cabo la extracción para 5 factores.

Los 5 factores analizados en conjunto, logran explicar un 39,6% de la varianza total. El primer gran factor, que resume un 21,5% de la solución factorial, está compuesto por un total de 14 reactivos de los cuales, 7 (50%) corresponden a la dimensión “Empatía”, 3 (22%) a “Resolución de problemas”, 2 (14%) a “Capacidad de Relación” y 2 (14%) a “Control Emocional”.

El componente número 2, que resume un 6,8% de la solución, está integrado por 9 reactivos de los cuales 7 (77%) corresponde a la dimensión “Control Emocional”. Los 2 reactivos restantes (23%) corresponden a la capacidad de relación.

El componente 3 explica un 4,3% de la varianza total, que está integrado en su totalidad por ítems “conflictivos” que poseen cargas en más de un factor, negativas o bajo 0.30.

El componente 4 explica un 3,8% de la varianza total, está integrado por 9 reactivos, de los cuales 5 (56%) pertenecen a la dimensión “Resolución de

Problemas”. Tres reactivos pertenecen a “Conciencia Emocional” (33%) y el restante a “Empatía”.

Finalmente, el último componente, que explica un 2,9 de la solución factorial, está integrado por 7 reactivos, de los cuales 3 corresponden a la dimensión “Conciencia Emocional” (42%), 2 a la “Capacidad de Relación (29%) 1 (14%) a Resolución de Problemas” y 1 (14%) a “Control Emocional” .

Lo expuesto anteriormente se observa en la primera solución factorial que se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 31
Solución Factorial inicial (ordenada)

Original	Reactivos	1	2	3	4	5
Empatía	Me gusta sentirme cercano/a mis compañeros/as.	0,693				
Empatía	Procuro darles la impresión de que me preocupo por mis compañeros/as.	0,670				
Empatía	Elogio las actuaciones adecuadas de mis compañeros/as.	0,664				
Empatía	Las reacciones de mis compañeros/as tienen gran importancia.	0,655				
Conciencia	Alabo el trabajo de mis compañeros y compañeras.	0,611				
Empatía	Me preocupo por mis compañeros/as con interés y muestras de afecto.	0,608				
Empatía	Alabo a mis compañeros cuando tienen un comportamiento adecuado.	0,592				
Resolución	Me gusta ayudar a mis compañeros a encontrar solución a un problema.	0,572				
Conciencia	Me preocupa conocer las	0,512				

	motivaciones e inquietudes de mis compañeros.	
Empatía	Ayudo a un/a compañero/a superar su autoestima negativa.	0,471
Resolución	Contribuyo a fomentar un clima agradable de trabajo en clase.	0,418
Relación	Procuro acercarme a la gente.	0,396
Relación	Recojo las sugerencias de mis compañeros.	0,376
Resolución	En un problema con un/a compañero/a intento solucionarlo conjuntamente.	0,307
Control	Tiendo a autocontrolarme.	0,718
Control	Aunque algo me disguste soy capaz de tranquilizarme.	0,706
Control	Reacciono con tranquilidad, aunque me hagan algo que me ofenda.	0,701
Control	Respiro profundamente antes de reaccionar cuando me invade la ira.	0,661
Control	Procuro no hablar a gritos a los demás aunque me ponga nervioso/a.	0,588
Control	Cuando un/a compañero/a se altera intento no perder la calma.	0,572
Control	Trato de tranquilizarme ante una situación de ansiedad.	0,505
Relación	Soy flexible con los/as demás.	0,387
Relación	En una discusión puedo comprender los puntos de vista de otros/as.	0,320
Resolución	Anticipo posibles soluciones a los problemas.	0,630
Conciencia	Intuyo cuando voy a tener problemas.	0,625
Conciencia	Mis corazonadas con lo que sucede suelen ser ciertas.	0,602
Empatía	Adivino lo que sienten aunque no me hablen de ello.	0,570
Conciencia	Reconozco cuando alguien va a reaccionar violentamente.	0,550
Resolución	Considero las alternativas antes de decidir cómo resolver un conflicto.	0,533
Resolución	Ante un problema busco la solución que pueda ser más eficaz.	0,530

Resolución	Si hay un conflicto me resulta fácil buscar la solución y favorecer su aplicación.								0,461
Resolución	En un conflicto resuelvo las cosas sin dejarlo pasar.								0,386
Conciencia	Dedico tiempo en clase a reflexionar sobre nuestros sentimientos.								0,732
Relación	Relaciono los sentimientos con lo que pasa en el aula.								0,623
Conciencia	Reflexiono sobre mis sentimientos hacia los demás.								0,563
Conciencia	Procuró reconocer y nombrar mis sentimientos.								0,537
Control	En clase busco tiempo para trabajar cómo controlar nuestros impulsos.								0,523
Relación	En clase tengo tiempo para hablar de cualquier cosa que sea necesaria.								0,448
Resolución	Busco tiempo para reflexionar con mis compañeros/as sobre lo que pasa.								0,345
Ítems Conflictivos									
Conciencia	Reconozco mis signos físicos cuando voy a reaccionar bruscamente.	-0,080	0,248	-0,184	0,137	0,151			
Conciencia	Si he cometido un error con algún/a compañero/a lo admito.	0,172	0,282	-0,278	0,032	-0,006			
Control	Observo la capacidad de autocontrol de mis compañeros.	0,156	0,139	0,130	0,267	0,181			
Control	Puedo disimular que un/a compañero/a me cae mal.		0,407	0,307					
Empatía	Tengo mi forma de ser y me preocupa que me aprecien.	0,507		0,422					
Empatía	Soy sincero con mis compañeros/as.	0,149	0,103	-0,511	-0,025	0,020			
Relación	Procuró que los/as otros/as me vean como una persona tolerante.	0,450	0,370						
Relación	Los/as demás me entienden.			-0,373					
Relación	Confío en mí mismo/a a la hora de comunicarme.			-0,626					
Relación	Animo a mis compañeros a participar en clase.	0,347		-0,308					
Resolución	Cualquier problema se resuelve si lo intentas de verdad.			-0,375					

Fuente: Elaboración propia

Del análisis anterior, se desprende una estructura que en términos empíricos difiere de la propuesta por el autor. Los factores consideran ítems de todas las dimensiones originales. Así también, la varianza total explicada es baja y la cantidad de reactivos “conflictivos” es considerable. De esta forma el AFE apoya lo expuesto por el AFC, sin embargo, en una revisión más detallada se observan algunos ítems que se agrupan de manera coherente desde el punto de vista estadístico y teórico.



Objetivo específico 2

Reestructuración de las escalas originales

Antes de dar cumplimiento al objetivo N°2, es necesario señalar que dado lo evidenciado en el objetivo N°1, respecto de la falta de validez de constructo del cuestionario PEYDE, se determinó la reestructuración de las dimensiones que lo componen. La reestructuración partió del análisis de la solución factorial inicial entregada por el análisis factorial exploratorio. Si bien, la matriz evidencia que los ítems no responden a la estructura original, se observan agrupaciones posibles de interpretar teóricamente. Los dos primeros factores, en gran parte mantienen la correspondencia teórica del modelo original. Por otra parte emergen dos factores nuevos que parecen dar cuenta de dos dimensiones conceptuales diferentes.

Para llevar a cabo la reestructuración, se utilizaron los siguientes criterios:

1. El primer criterio, eminentemente estadístico, consistió en eliminar aquellos reactivos “conflictivos” que presentan cargas en más de un factor. Así también se eliminaron los reactivos con saturaciones inferiores a 0,30 y aquellos que presentaron cargas negativas (considérese que los reactivos se encuentran redactados de manera positiva).
2. El segundo criterio, de carácter teórico conceptual, consistió en evaluar la pertinencia y calidad de los reactivos del cuestionario. Se evidenció la existencia de reactivos que no se correspondían con las dimensiones originales, como también algunos cuya redacción puede inducir a errores.

Utilizando principalmente el criterio estadístico, se llegó a una penúltima solución factorial que se muestra a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 32

Solución Factorial (ítems conflictivos eliminados)

N°	Original	Componente			
		1	2	3	4
Factor 1					
24	Empatía	Elogio las actuaciones adecuadas de mis compañeros/as.	,757		
29	Empatía	Me gusta sentirme cercano/a mis compañeros/as.	,714		
27	Empatía	Alabo a mis compañeros cuando tienen un comportamiento adecuado.	,688		
9	Conciencia	Alabo el trabajo de mis compañeros y compañeras.	,682		
30	Empatía	Me preocupo por mis compañeros/as con interés y muestras de afecto.	,678		
25	Empatía	Procuro darles la impresión de que me preocupo por mis compañeros/as.	,598		
23	Empatía	Las reacciones de mis compañeros/as tienen gran importancia.	,565		
36	Relación	Procuro acercarme a la gente.	,542		
21	Empatía	Ayudo a un/a compañero/a superar su autoestima negativa.	,533		
8	Conciencia	Me preocupa conocer las motivaciones e inquietudes de mis compañeros.	,519		
39	Relación	Recojo las sugerencias de mis compañeros.	,471		
Factor 2					
12	Control	Tiendo a autocontrolarme.	,739		
11	Control	Aunque algo me disguste soy capaz de tranquilizarme.	,730		
20	Control	Reacciono con tranquilidad, aunque me hagan algo que me ofenda.	,692		
13	Control	Respiro profundamente antes de reaccionar cuando me invade la ira.	,690		
16	Control	Procuro no hablar a gritos a los demás aunque me ponga nervioso/a.	,589		
19	Control	Cuando un/a compañero/a se altera intento no perder la calma.	,585		
14	Control	Trato de tranquilizarme ante una situación de	,565		

		ansiedad.	
35	Relación	En una discusión puedo comprender los puntos de vista de otros/as.	,377
32	Relación	Soy flexible con los/as demás.	,368
Factor 3			
5	Conciencia	Mis corazonadas con lo que sucede suelen ser ciertas.	,690
4	Conciencia	Intuyo cuando voy a tener problemas.	,678
26	Empatía	Adivino lo que sienten aunque no me hablen de ello.	,624
7	Conciencia	Reconozco cuando alguien va a reaccionar violentamente.	,589
42	Relación	Anticipo posibles soluciones a los problemas.	,500
Factor 4			
6	Conciencia	Dedico tiempo en clase a reflexionar sobre nuestros sentimientos.	,803
37	Relación	Relaciono los sentimientos con lo que pasa en el aula.	,660
18	Control	En clase busco tiempo para trabajar cómo controlar nuestros impulsos.	,587
3	Conciencia	Reflexiono sobre mis sentimientos hacia los demás.	,541
2	Conciencia	Procuro reconocer y nombrar mis sentimientos.	,431
38	Relación	En clase tengo tiempo para hablar de cualquier cosa que sea necesaria.	,425

Fuente: Elaboración propia

De esta penúltima solución, utilizando el criterio de pertinencia teórico/conceptual, se han eliminado del factor dos, los ítem 32 y 35. Estos reactivos no se relacionan con la mayoría de los ítems que apuntan al autocontrol. Del factor cuatro se eliminó el ítem 38 por presentar poca claridad en la redacción y guardar una baja relación con el conjunto de ítems del factor. Es necesario notar que los ítems eliminados coinciden con los reactivos que guardan menor carga factorial en la penúltima solución.

Dado estos cambios, la reestructuración de las dimensiones del cuestionario son presentados en la siguiente tabla:

N°	Original		Componente				
			Factor 1	1	2	3	4
24	Empatía	Elogio las actuaciones adecuadas de mis compañeros/as.		,761			
29	Empatía	Me gusta sentirme cercano/a mis compañeros/as.		,716			
27	Conciencia	Alabo a mis compañeros cuando tienen un comportamiento adecuado.		,690			
30	Empatía	Me preocupo por mis compañeros/as con interés y muestras de afecto.		,687			
9	Empatía	Alabo el trabajo de mis compañeros y compañeras.		,682			
25	Empatía	Procuro darles la impresión de que me preocupo por mis compañeros/as.		,605			
23	Empatía	Las reacciones de mis compañeros/as tienen gran importancia.		,573			
36	Empatía	Procuro acercarme a la gente.		,556			
8	Conciencia	Me preocupa conocer las motivaciones e inquietudes de mis compañeros.		,528			
21	Empatía	Ayudo a un/a compañero/a a superar su autoestima negativa.		,527			
39	Relación	Recojo las sugerencias de mis compañeros.		,498			
Factor 2							
12	Control	Tiendo a autocontrolarme.		,743			
11	Control	Aunque algo me disguste soy capaz de tranquilizarme.		,730			
13	Control	Respiro profundamente antes de reaccionar cuando me invade la ira.		,699			
20	Control	Reacciono con tranquilidad, aunque me hagan algo que me ofenda.		,687			
16	Control	Procuro no hablar a gritos a los demás aunque me ponga nervioso/a.		,592			
19	Control	Cuando un/a compañero/a se altera intento no perder la calma.		,584			
14	Control	Trato de tranquilizarme ante una situación de ansiedad.		,573			
Factor 3							
5	Conciencia	Mis corazonadas con lo que sucede suelen ser ciertas.				,694	

4	Conciencia	Intuyo cuando voy a tener problemas.	,684
26	Empatía	Adivino lo que sienten aunque no me hablen de ello.	,627
7	Conciencia	Reconozco cuando alguien va a reaccionar violentamente.	,596
42	Relación	Anticipo posibles soluciones a los problemas.	,501
Factor 4			
6	Conciencia	Dedico tiempo en clase a reflexionar sobre nuestros sentimientos.	,801
37	Relación	Relaciono los sentimientos con lo que pasa en el aula.	,615
3	Conciencia	Reflexiono sobre mis sentimientos hacia los demás.	,587
18	Relación	En clase busco tiempo para trabajar cómo controlar nuestros impulsos.	,570
2	Conciencia	Procuro reconocer y nombrar mis sentimientos.	,483

Fuente: Elaboración propia

Así es posible llegar a una nueva estructura de 4 factores. En términos teóricos es posible interpretar los factores de la siguiente manera:

Factor 1: Este factor se encuentra compuesto en un 72% por ítems de la dimensión original “**Empatía**”. Dos ítems (8 y 9) que eran parte de la dimensión original de “Conciencia Emocional” claramente no se relacionaban con esta, al revisar los reactivos, estos manifiestan una correspondencia conceptual con la dimensión de “empatía”. Lo mismo ocurre con el reactivo original de “Capacidad de relación”. Estos nuevos ítems que se incorporan a la dimensión de empatía, apuntan a la consideración del “otro” para el sujeto encuestado. Con base en lo anterior, esta dimensión sigue siendo llamada “Empatía”.

Factor 2: Este factor se encuentra compuesto en un 100% de ítems provenientes de la dimensión original. Considerando esto, el factor sigue siendo llamado como **“Control Emocional”**.

Factor 3: Este factor emerge como una nueva dimensión. Se compone por tres ítems originales de la dimensión “Conciencia Emocional”, uno de “Empatía” y uno de Capacidad de Relación. Al examinar los reactivos de esta dimensión es posible observar que todos remiten a la capacidad de anticipación. Esto se encuentra estrechamente relacionado con el nivel perceptual presente en todos los modelos de IE. Sobre la base de la anticipación, opera la capacidad de reconocimiento y comprensión de las emociones. El nombre de esta nueva dimensión es **“Anticipación”**.

Factor 4: Este factor emerge como una nueva dimensión. Compuesto por tres ítems originales de la dimensión “Conciencia Emocional” y dos de “Capacidad de Relación”. Los ítems de esta nueva dimensión latente se orientan hacia la reflexión acerca de las emociones propias. El nombre de la dimensión es **“Reflexión”**.

La tabla que se presenta a continuación muestra los estadísticos de consistencia interna para las nuevas escalas.

Tabla 33
Alfa de Cronbach Nuevas Escalas

	Población estudiantes	Estudiantes PACE
Empatía	,860	,844
Control Emocional	,789	,788
Anticipación	6,58	,623
Reflexión	,672	,633

Fuente: Elaboración propia

A esto se debe agregar que no se observan mejoras en los alfas de las escalas si se elimina algún ítem a nivel de la población y de la muestra. Al analizar la correlación ítem escala (“correlación total de elementos corregida”). Se observa dos ítems en el límite de lo aceptable para la muestra de estudiantes. Ítem 42 (.260) e Ítem 37 (.283).


Las “nuevas” dimensiones producto del análisis factorial exploratorio, fueron sometidas a un análisis confirmatorio para probar su validez. En esta ocasión, se sometió de manera individual cada uno de los cuatro factores llegando a una estructura aún más acotada. Los criterios generales utilizados para el ajuste de cada modelo (unifactorial), fueron los siguientes:

1. Se eliminaron las variables que presentaban valores sobre 1.0 en las regresiones ítem- factor, y los errores estándar de mayor peso en el factor.
2. Se consideró el peso estandarizado ítem-factor.

Luego de la aplicación de estos criterios, se fue probando iterativamente la eliminación de las variables, hasta conseguir índices de bondad de ajustes adecuados.

Como es posible observar en la tabla que se muestra a continuación, la dimensión “**Empatía**” queda finalmente constituida de los siguientes reactivos:

Tabla 34
Reactivos "Empatía" (Nueva dimensión)



24. Elogio las actuaciones adecuadas de mis compañeros/as.
36. Procuero acercarme a la gente.
8. Me preocupa conocer las motivaciones e inquietudes de mis compañeros.
21. Ayudo a un/a compañero/a superar su autoestima negativa.

Fuente: Elaboración propia

Desde la tabla n°35 a la n°37, se observan índices de ajuste adecuados para la dimensión “**Empatía**”.

Tabla 35
Chic cuadrado “Empatía”

Chi-square = 4,435
Degrees of freedom = 2
Probability level = ,109

Fuente: Elaboración propia

Tabla 36
Ajuste Incremental “Empatía”

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	0,997	0,984	0,998	0,991	0,998

Fuente: Elaboración propia

Tabla 37
RMSEA “Empatía”

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	0,022	0	0,05	0,952

Fuente: Elaboración propia

Como es posible observar en la tabla que se muestra a continuación, la dimensión “**Control Emocional**” queda finalmente constituida de los siguientes reactivos:

Tabla 38
Reactivos "Control Emocional"

12. Tiendo a autocontrolarme.
20. Reacciono con tranquilidad, aunque me hagan algo que me ofenda.
16. Procuo no hablar a gritos a los demás aunque me ponga nervioso/a.
14. Trato de tranquilizarme ante una situación de ansiedad.

Fuente: Elaboración propia

Desde la tabla n°39 a la n°41 se observan índices de ajuste adecuados para la dimensión “**Control Emocional**”.

Tabla 39
Chi-cuadrado/dif "Control Emocional"

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	12	5,878	2	,053	2,939
Saturated model	14	,000	0		
Independence model	4	1238,963	10	,000	123,896

Fuente: Elaboración propia

Tabla 40
Ajuste Incremental "Control Emocional"

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,995	,976	,997	,984	,997
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Fuente: Elaboración propia

Tabla 41
RMSEA "Control Emocional"

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,027	,000	,054	,909
Independence model	,219	,208	,229	,000

Como es posible observar en la tabla que se muestra a continuación, la dimensión **“Anticipación”** finalmente queda compuesta por los siguientes reactivos:

Tabla 42
Reactivos “Anticipación”

5. Mis corazonadas con lo que sucede suelen ser ciertas.
26. Adivino lo que sienten aunque no me hablen de ello.
7. Reconozco cuando alguien va a reaccionar violentamente.
42. Anticipo posibles soluciones a los problemas.

Fuente: Elaboración propia

Desde la tabla n°43 a la n°45 se observan índices de ajuste adecuados para la dimensión “**Anticipación**”. Sin embargo, cabe señalar que el RMSEA se encuentra dentro de los límites de lo aceptable.

Tabla 43

Chi-cuadrado/dif "Anticipación"

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	12	18,029	2	,000	9,015
Saturated model	14	,000	0		
Independence model	4	987,586	10	,000	98,759

Fuente: Elaboración propia

Tabla 44

Ajuste Incremental "Anticipación"

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	,982	,909	,984	,918	,984
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Fuente: Elaboración propia

Tabla 45

RMSEA "Anticipación"

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,056	,034	,081	,298
Independence model	,195	,185	,205	,000

Fuente: Elaboración propia

Como es posible observar en la tabla que se muestra a continuación, la dimensión “**Reflexión**” queda compuesta por los siguientes reactivos:

Tabla 46

Reactivos "Reflexión"

6. Dedico tiempo en clase a reflexionar sobre nuestros sentimientos.
37. Relaciono los sentimientos con lo que pasa en el aula.
3. Reflexiono sobre mis sentimientos hacia los demás.
18. En clase busco tiempo para trabajar cómo controlar nuestros impulsos.

Fuente: Elaboración propia

Desde la tabla n°47 a la n°49, en su mayoría se observan índices de ajuste adecuados para la dimensión “**Reflexión**”. Sin embargo, cabe señalar que si bien el RMSEA no lo es, este fue el modelo (conjunto de reactivos) que presentó el mejor ajuste de las alternativas probadas.

Chi cuadrado:

Tabla 47

Chi-cuadrado/dif "Reflexión"

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	12	26,115	2	,000	13,057
Saturated model	14	,000	0		
Independence model	4	1275,910	10	,000	127,591

Fuente: Elaboración propia

Tabla 48
Ajuste Incremental "Reflexión"

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	,980	,898	,981	,905	,981
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Fuente: Elaboración propia

Tabla 49
RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,068	,047	,093	,080
Independence model	,222	,212	,232	,000

Fuente: Elaboración propia

Los índices de consistencia interna para las escalas definitivas fueron los que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 50
Alfa de Cronbach dimensiones finales

	Población estudiantes	Muestra PACE
Empatía	,673	,621
Control Emocional	,645	,633
Anticipación	,606	,525
Reflexión	,640	,556

Fuente: Elaboración propia

Para la población y la muestra no se observan mejoras si se eliminan ítems en las escala. La correlación ítem escala para la muestra, arroja problemas en 4 ítems que se encuentra bajo 0.3. En general las nuevas dimensiones presentan índices de consistencia interna más bajos que las escalas originales. Esto se encuentra directamente relacionado con la cantidad de reactivos por dimensión, por lo que los alfas deben ser interpretados con precaución. No obstante, se ha sacrificado estos índices para lograr dimensiones de mayor validez.

Análisis dimensiones de la IE

Con el propósito de dar respuesta al objetivo específico número 2, la tabla que se presenta a continuación, da cuenta de los estadísticos de dispersión y tendencia central para cada una de las variables. Considerando que los índices de asimetría se encuentran bajo 0.5 es posible señalar que las variables, a excepción del “Promedio de Notas”, tienden a la normalidad. Considerando que cada dimensión tiene el mismo puntaje máximo y mínimo alcanzable, es posible señalar que la dimensión que alcanza mayor puntaje promedio tanto para la población de estudiantes de primer año como para la muestra de estudiantes PACE es “Control Emocional, seguido por “Empatía”, “Anticipación” y “Reflexión”. La inspección visual de los estadísticos parece indicar que no hay diferencias marcadas entre las dimensiones, entre la muestra y la población. Lo último fue puesto a prueba en el objetivo específico desarrollado a continuación.

Tabla 51
Estadísticos por Dimensión

		Muestra PACE		Población Estudiantes	
		Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Empatía.	Media	7,79	0,21	7,76	,047
	Mediana	8,00		8,00	
	Varianza	4,83		5,51	
	Desviación estándar	2,20		2,35	
	Asimetría	-0,03	0,23	-0,24	,049
	Curtosis	-1,00	0,45	-0,37	,098
Control.	Media	8,71	0,20	8,57	,044
	Mediana	9,00		9,00	
	Varianza	4,69		4,83	
	Desviación estándar	2,17		2,20	
	Asimetría	-0,46	0,23	-0,47	,049
	Curtosis	-0,13	0,45	-0,15	,098
Anticipación.	Media	7,21	0,17	7,43	,042
	Mediana	7,00		7,50	
	Varianza	3,35		4,29	
	Desviación estándar	1,83		2,07	
	Asimetría	0,08	0,23	-0,13	,049
	Curtosis	-0,23	0,45	-0,08	,098
Reflexión.	Media	5,30	0,21	5,20	,049
	Mediana	5,00		5,00	
	Varianza	5,07		5,93	
	Desviación estándar	2,25		2,44	
	Asimetría	0,10	0,23	0,27	,049
	Curtosis	-0,26	0,45	-0,34	,098
PSU.	Media	547,4	7,37		
	Mediana	550			
	Varianza	5380			
	Desviación estándar	73,35			
	Asimetría	0,11	0,243		
	Curtosis	0,90	0,481		

Promedio.	Media	4,66	0,095
	Mediana	4,875	
	Varianza	0,894	
	Desviación estándar	0,946	
	Asimetría	-1,089	0,243
	Curtosis	1,636	0,481

Fuente: Elaboración propia



Objetivo específico 3

Para dar cumplimiento con el objetivo específico 3, se ha llevado a cabo una prueba de diferencia de medias (T-Student) para cada reactivo de las nuevas dimensiones del PEYDE, comparando los resultados de la muestra PACE y de la población de estudiantes.

Comparación de dimensiones Muestra de estudiantes PACE y población de estudiantes de primer año.

Como se observa en la tabla de contraste de medias que se presenta a continuación, en los ítems de la dimensión “Empatía” no se observan diferencias entre la muestra PACE y la población de estudiantes.

Tabla 52
Contraste de Medias Ítems “Empatía”

		N	Media	σ	F	Sig.	t	gl	Sig(bi)	
Elogio las actuaciones adecuadas de mis compañeros/as.	PACE	115	2,07	,824	s2	0,001	0,975	-0,274	2554	0,78
	No PACE	2441	2,09	,817	s2			-0,272	124,79	0,79
Procuro acercarme a la gente.	PACE	115	1,81	,736	s2	4,923	0,027	0,204	2558	0,84
	No PACE	2445	1,79	,829	s2			0,227	127,97	0,82
Me preocupa conocer las motivaciones e inquietudes de mis compañeros.	PACE	115	1,77	,872	s2	0,122	0,726	0,515	2565	0,61
	No PACE	2452	1,72	,856	s2			0,507	124,53	0,61
Ayudo a un/a compañero/a superar su autoestima negativa.	PACE	115	2,17	,764	s2	0,072	0,788	0,303	2551	0,76
	No PACE	2438	2,15	,810	s2			0,320	126,39	0,75

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla de contraste de medias que se presenta a continuación, en relación a la dimensión “Control Emocional”, no se observan diferencias por reactivo entre la muestra PACE y la población de estudiantes.

Tabla 53
Contraste de medias ítems "Control Emocional"

		N	Media		F	Sig.	t	gl	Sig(bi)	
Tiendo a autocontrolarme.	PACE	115	2,37	,717	s2	,023	,879	,705	2529	,481
	No PACE	2446	2,32	,726	s2		,712	125,22		,478
					≠					
Reacciono con tranquilidad, aunque me hagan algo que me ofenda.	PACE	115	2,06	,798	s2	,351	,554	1,667	2558	,096
	No PACE	2445	1,93	,839	s2			1,746	126,16	,083
					≠					
Procuro no hablar a gritos a los demás aunque me ponga nervioso/a.	PACE	115	2,17	,805	s2	,356	,551	-	2556	,266
	No PACE	2443	2,25	,811	s2			1,113	125,15	,265
					≠			1,121		
Trato de tranquilizarme ante una situación de ansiedad.	PACE	115	2,14	,804	s2	1,000	,317	,798	2556	,425
	No PACE	2443	2,08	,772	s2			,769	124,09	,444
					≠					

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla de contraste de medias que se presenta a continuación, en relación a la dimensión “Anticipación”, solo se observa una diferencia en el primer reactivo de la dimensión.

Tabla 54
Contraste de medias ítems "Anticipación"

		N	Media	σ		F	Sig.	t	gl	Sig. (bi)
Mis corazonadas con lo que sucede suelen ser ciertas.	PACE	115	1,65	,649	s2	0,818	0,366	-2,470	2562	0,0136
	No PACE	2449	1,83	,758	s2					
Adivino lo que sienten aunque no me hablen de ello.	PACE	115	1,52	,753	s2	1,783	0,182	-0,978	2554	0,328
	No PACE	2441	1,60	,821	s2					
Reconozco cuando alguien va a reaccionar violentamente.	PACE	115	1,89	,710	s2	0,010	0,920	-0,164	2565	0,870
	No PACE	2452	1,90	,737	s2					
Anticipo posibles soluciones a los problemas.	PACE	113	2,14	,742	s2	0,064	0,801	0,185	2549	0,854
	No PACE	2438	2,13	,743	s2					

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla de contraste de medias que se presenta a continuación, en relación a la dimensión “Control Emocional”, no se observan diferencias por reactivo entre la muestra PACE y la población de estudiantes.

Tabla 55
Contraste Medias ítems "Control Emocional"

		N	Media		F	Sig.	t	gl	Sig. (bi)	
Dedico tiempo en clase a reflexionar sobre nuestros sentimientos.	PACE	115	1,03	,800	s2	5,399	0,020	-0,589	2562,0	0,56
	No PACE	2449	1,07	,868	s2			-0,635	126,9	0,53
Relaciono los sentimientos con lo que pasa en el aula.	PACE	115	1,28	,904	s2	0,303	0,582	0,628	2556,0	0,53
	No PACE	2443	1,23	,879	s2			0,612	124,4	0,54
Reflexiono sobre mis sentimientos hacia los demás	PACE	115	2,17	,847	s2	0,693	0,405	1,378	2562,0	0,17
	No PACE	2449	2,05	,876	s2			1,420	125,7	0,16
En clase busco tiempo para trabajar como controlar nuestros impulsos.	PACE	115	,86	,877	s2	1,311	0,252	-0,019	2550,0	0,98
	No PACE	2437	,86	,908	s2			-0,020	125,8	0,98

Fuente: Elaboración propia

Objetivo específico 4⁶

De manera de dar respuesta al objetivo específico número 4, se han llevado una prueba de diferencia de medias para cada reactivo, comparando por sexo.

Comparación de dimensiones por sexo

Como se observa en la tabla de contraste de medias que se presenta a continuación, en relación a la dimensión “**Empatía**”, la mitad de los reactivos presentan diferencias por sexo. En general las mujeres obtienen en promedio mayores puntajes en estos ítems.

Tabla 56
Contraste medias por sexo, reactivos "Empatía"

		N	Media		F	Sig.	t	gl	Sig(bi)
Elogio las actuaciones adecuadas de mis compañeros/as.	H	1090	2,07	,833 s2	0,428	0,513	-0,964	2553,0	0,34
	M	1465	2,10	,805 s2					
Procuro acercarme a la gente.	H	1091	1,77	,828 s2	0,102	0,749	-1,380	2557,0	0,17
	M	1468	1,81	,822 s2					
Me preocupa conocer las motivaciones e inquietudes de mis compañeros.	H	1095	1,67	,849 s2	0,108	0,742	-2,899	2564,0	0,00
	M	1471	1,77	,861 s2					
Ayudo a un/a compañero/a superar su autoestima negativa.	H	1091	2,03	,821 s2	4,742	0,030	-6,514	2550,0	0,00
	M	1461	2,24	,787 s2					

Fuente: Elaboración propia

⁶ Para el contraste por sexo se utilizaron los datos de la “Población de estudiantes”

Como se observa en la tabla de contraste de medias que se presenta a continuación, en relación a la dimensión “**Control Emocional**”, tres de cuatro reactivos presentan diferencias por sexo. En general las mujeres obtienen en promedio menores puntajes que los hombres en estos ítems.

Tabla 57
Contraste medias por sexo, ítems "Control Emocional"

		N	Media		F	Sig.	t	gl	Sig.(bi)
Tiendo a autocontrolarme.	H	1092	2,36	,705 s2	0,544	0,461	2,257	2558,0	0,02
	M	1468	2,29	,739 s2					
				=					
				≠					
Reacciono con tranquilidad, aunque me hagan algo que me ofenda.	H	1092	2,00	,821 s2	7,525	0,006	3,688	2557,0	0,00
	M	1467	1,88	,847 s2					
				=					
				≠					
Procuro no hablar a gritos a los demás aunque me ponga nervioso/a.	H	1093	2,27	,800 s2	0,103	0,748	1,203	2555,0	0,23
	M	1464	2,23	,819 s2					
				=					
				≠					
Trato de tranquilizarme ante una situación de ansiedad.	H	1090	2,15	,765 s2	2,499	0,114	3,971	2555,0	0,00
	M	1467	2,03	,776 s2					
				=					
				≠					

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla que se muestra a continuación, la totalidad de los ítems de la dimensión “**Anticipación**” presentan diferencias por sexo. Las mujeres obtienen puntajes significativamente mayores que los hombres en esta dimensión.

Tabla 58

Contraste de medias por sexo, ítems "Anticipación"

		N	Media		F	Sig.	t	gl	Sig.(bi)
Mis corazonadas con lo que sucede suelen ser ciertas.	H	1093	1,77	,748 s2	1,631	0,202	-2,893	2561,0	0,00
	M	1470	1,86	,757 s2					
Adivino lo que sienten aunque no me hablen de ello.	H	1092	1,54	,814 s2	0,009	0,925	-2,772	2553,0	0,01
	M	1463	1,63	,819 s2					
Reconozco cuando alguien va a reaccionar violentamente.	H	1094	1,99	,735 s2	14,346	0,000	5,306	2564,0	0,00
	M	1472	1,83	,730 s2					
Anticipo posibles soluciones a los problemas.	H	1089	2,17	,734 s2	1,622	0,203	2,368	2548,0	0,02
	M	1461	2,10	,748 s2					

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla de contraste de medias que se presenta a continuación, la totalidad de los ítems de la dimensión “Reflexión” presentan diferencias por sexo. Las mujeres obtienen puntajes significativamente mayores que los hombres en esta dimensión.

Tabla 59
Contraste medias por sexo, ítems "Reflexión"

		N	Media		F	Sig.	t	gl	Sig.(bi)
Dedico tiempo en clase a reflexionar sobre nuestros sentimientos.	H	1095	1,08	,864 s2	0,174	0,677	0,394	2561,0	0,69
	M	1468	1,07	,866 s2					
Relaciono los sentimientos con lo que pasa en el aula.	H	1090	1,20	,888 s2	0,071	0,790	-1,550	2555,0	0,12
	M	1467	1,25	,874 s2					
Reflexiono sobre mis sentimientos hacia los demás	H	1093	1,98	,874 s2	6,354	0,012	-3,639	2561,0	0,00
	M	1470	2,11	,872 s2					
En clase busco tiempo para trabajar como controlar nuestros impulsos.	H	1091	,88	,919 s2	0,313	0,576	0,869	2549,0	0,38
	M	1460	,85	,897 s2					

Fuente: Elaboración propia

Objetivo General

Para dar cumplimiento al objetivo general de esta investigación, se utilizó la técnica de regresión lineal a manera de estimar la incidencia de las variables de IE en el Rendimiento Académico. Para este procedimiento se utilizaron las nuevas variables producto de los análisis mencionados anteriormente. Con base en las diferencias por sexo observadas, se llevaron a cabo modelos de regresión por separado tanto para hombres como para mujeres. Antes de la estimación de los modelos se presentan correlaciones bivariadas, entre la variable dependiente y cada una de las independientes.

Análisis Correlacional

Como se observa en las siguientes tablas (n°60 y n°61), existen relaciones diferenciadas para cada sexo. En el caso de los hombres, emergen correlaciones significativas entre el “Promedio de notas”⁷, “Empatía”, la dimensión de “Anticipación” y el “Promedio PSU”. Para el caso de las mujeres, “Promedio de notas” se correlaciona significativamente con las dimensiones “Anticipación” y “Reflexión”. Cabe señalar que si bien la relación con el puntaje PSU no es significativa, se encuentra muy cerca de serlo.

⁷ La variable promedio de notas ha sido transformada a la potencia para normalizar su distribución.

Tabla 60*Correlaciones bivariadas Hombres*

		Promedio2	PSU	Empatía	Control	Anticipación	Reflexión
Promedio	Correlación de Pearson	1	,531**	,279*	,193	,336*	-,011
	Sig. (unilateral)		,000	,045	,123	,021	,473
	N	38	38	38	38	37	38

Fuente: Elaboración propia

Tabla 61*Correlaciones bivariadas Mujeres*

		Promedio	PSU	Empatía	Control	Anticipación	Reflexión
Promedio	Correlación de Pearson	1	,209	,189	-,145	,250*	,250*
	Sig. (unilateral)		,053	,072	,133	,027	,026
	N	61	61	61	61	60	61

Fuente: Elaboración propia

Análisis de Regresión Múltiple

Regresión Hombres

En términos generales, el modelo final estimado no muestra ninguna relación significativa para las variables de IE y el Rendimiento académico (promedio de notas). La única dimensión significativa al final del proceso de eliminación de variables, es el puntaje PSU. A continuación, se presentan de manera detallada los índices obtenidos en el procedimiento.

- Bondad de ajuste, Resumen de los modelos.

Como es posible observar en la tabla que se muestra a continuación, desde un modelo inicial de 5 variables independientes, a un modelo que mantiene solo una de estas (PSU), el poder explicativo se reduce progresivamente, no hay un incremento considerable respecto a la bondad de ajuste de este. El modelo final logra explicar un 35% de la varianza de rendimiento académico.

Tabla 62
Ajuste por modelo (Hombres)

Modelo	R	R²	R² ajust	Error st de la estimación
1	,618 ^a	,382	,283	7,23782
2	,615 ^b	,378	,301	7,14591
3	,611 ^c	,373	,316	7,06521
4	,592 ^d	,350	,312	7,08946

Fuente: Elaboración propia

- Resumen de ANOVA

La tabla que se presenta continuación, muestra el estadístico F que indica la existencia de una relación lineal significativa entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes tomadas en conjunto en los modelos calculados. Los modelos probados presentan p-valores significativos.

Tabla 63
Anova por modelo (Hombres)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1004,597	5	200,919	3,835	,008 ^b
	Residuo	1623,965	31	52,386		
	Total	2628,562	36			
2	Regresión	994,515	4	248,629	4,869	,004 ^c
	Residuo	1634,047	32	51,064		
	Total	2628,562	36			
3	Regresión	981,296	3	327,099	6,553	,001 ^d
	Residuo	1647,266	33	49,917		
	Total	2628,562	36			
4	Regresión	919,705	2	459,852	9,149	,001 ^e
	Residuo	1708,857	34	50,261		
	Total	2628,562	36			

Fuente: Elaboración propia

- Ecuación de regresión

La tabla que se presenta a continuación, muestra los coeficientes de las ecuaciones de regresión para los modelos calculados para los Hombres. Al analizar los coeficientes y sus respectivas significancias en cada modelo, podemos observar que finalmente sólo Puntaje PSU, resulta significativa. Empatía y Anticipación, que mantenían relaciones significativas a nivel correlacional son las ultimas en ser eliminadas. Cabe señalar que las variables eliminadas de los modelos se encuentran bastante lejos de ser significativas.

Tabla 64
Ecuaciones por modelo (Hombres)

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
	B	Error st	Beta			
1	(Constante)	-30,214	12,049		-2,508	0,018
	Empatía	0,808	0,694	0,189	1,164	0,253
	Control Emocional.	0,322	0,605	0,083	0,532	0,599
	Anticipación.	0,726	0,751	0,146	0,967	0,341
	Reflexión.	-0,256	0,583	-0,066	-0,439	0,664
	Promedio PSU	0,064	0,019	0,483	3,276	0,003
2	(Constante)	-31,172	11,699		-2,665	0,012
	Empatía	0,722	0,657	0,169	1,098	0,28
	Control Emocional	0,303	0,596	0,078	0,509	0,614
	Anticipación	0,774	0,733	0,156	1,056	0,299
	Promedio PSU	0,064	0,019	0,485	3,328	0,002
3	(Constante)	-29,691	11,203		-2,65	0,012
	Empatía	0,851	0,599	0,199	1,421	0,165
	Anticipación	0,803	0,723	0,162	1,111	0,275
	Promedio PSU	0,064	0,019	0,485	3,371	0,002
4	(Constante)	-27,927	11,128		-2,51	0,017

Empatía	0,958	0,593	0,224	1,615	0,116
Promedio PSU	0,07	0,018	0,53	3,819	0,001

Fuente: Elaboración propia

Regresión Mujeres

En términos generales, el modelo final estimado para las mujeres considera la dimensión de “Reflexión” y “Control Emocional” como variables significativas. Si bien puntaje PSU no es significativa al 0,05 se encuentra bastante cercana (0,07), por lo que para fines de esta investigación será considerada como tal.

- Bondad de ajuste, Resumen de los modelos

Como es posible observar en la tabla de bondad ajuste que se presenta a continuación, desde un modelo inicial de 5 variables independientes, se termina en un modelo de 3, con un poder explicativo de un 20% de la varianza del Rendimiento Académico.

Tabla 65

Ajuste por Modelo (Mujeres)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,464 ^a	,215	,143	6,46750
2	,462 ^b	,214	,157	6,41530
3	,444 ^c	,197	,154	6,42545

Fuente: Elaboración propia

- Resumen de ANOVA

La tabla que se presenta continuación, muestra el estadístico F que indica la existencia de una relación lineal significativa entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes, tomadas en conjunto en los modelos calculados. Los modelos probados presentan p-valores significativos.

Tabla 66
Anova por modelo

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	620,016	5	124,003	2,965	,020 ^b
	Residuo	2258,739	54	41,829		
	Total	2878,755	59			
2	Regresión	615,168	4	153,792	3,737	,009 ^c
	Residuo	2263,587	55	41,156		
	Total	2878,755	59			
3	Regresión	566,714	3	188,905	4,575	,006 ^d
	Residuo	2312,041	56	41,286		
	Total	2878,755	59			

Fuente: Elaboración propia

- Ecuación de regresión

La tabla que se presenta a continuación, muestra los coeficientes de las ecuaciones de regresión para los modelos calculados para las mujeres. Al analizar los coeficientes y sus respectivas significancias en cada modelo, podemos observar que el mayor peso explicativo lo ejerce la dimensión de “Reflexión” (beta=,41), le sigue “Control Emocional” (beta= -,28) y Puntaje PSU (beta=,22). Es necesario poner atención en el valor negativo de la relación entre Control Emocional y el Rendimiento Académico. Esta relación, no parece coherente desde el punto de vista teórico. Cabe señalar que esta variable no lograba ser significativa a nivel correlacional.

Tabla 67
Ecuación por modelo

Modelo		Coeficientes no estandarizados		t	Sig.
		B	Error estándar		
1	(Constante)	11,761	7,535	1,561	,124
	Empatía	,161	,473	,054	,735
	Control	-,860	,434	-,272	,053
	Anticipación	,413	,505	,119	,819
	Reflexión	,979	,440	,334	2,227
	Promedio PSU	,020	,011	,217	1,773
2	(Constante)	11,675	7,470	1,563	,124
	Control	-,827	,419	-,262	-,1972
	Anticipación	,489	,450	,140	1,085
	Reflexión	1,023	,417	,348	2,450
	Promedio PSU	,021	,011	,223	1,866
3	(Constante)	14,783	6,910	2,139	,037
	Puntaje Dimensión Control (Final)	-,885	,417	-,280	-,2123

Puntaje Dimensión Reflexión (Final)	1,195	,387	,407	3,089	,003
Promedio PSU	,020	,011	,222	1,847	,070

Fuente: Elaboración propia



Discusión

Con base en los análisis estadísticos llevados a cabo, es posible señalar que el cuestionario PEYDE no cuenta con las características psicométricas apropiadas para la medición de la IE. Por un lado el AFC, da cuenta de que el modelo teórico propuesto no se ajusta a los datos empíricos observados. A su vez, el AFE muestra que la agrupación empírica de los ítems, no guarda un correlato con lo propuesto en las dimensiones originales del instrumento. Si bien los índices de confiabilidad originales son aceptables, esto no es condición suficiente para validar su uso. Sumado a lo anterior, una revisión al contenido de los ítems, ha revelado la falta de coherencia de algunos reactivos en relación a la dimensión original, así mismo se observan redacciones que pueden llegar a inducir a errores de respuesta.

Sin embargo, en un esfuerzo por aprovechar los datos disponibles, y considerando la consistencia de algunos reactivos, se llegó a una estructura final reducida que se aproxima a un ajuste adecuado. Este ejercicio puede caer en un excesivo “empiricismo”, sin embargo al no contar con un marco teórico propio del instrumento en cuestión, los criterios estadísticos permitieron hacer frente a los problemas de validez del instrumento.

Considerando la reestructura de las dimensiones, los datos muestran que las dimensiones tienden a una distribución normal, alcanzando puntajes similares en cada una de ellas. Las pruebas revelan que no habrían diferencias entre los estudiantes PACE y los demás estudiantes de primer año.

Por otra parte, la hipótesis que subyace a la búsqueda de diferencias en los niveles de IE al comparar a Hombres con Mujeres, se confirma en cierta medida. Para Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañéz y Latorre (2008), dada las diferencias por sexo en la socialización e instrucción emocional a la cual son expuestos mujeres y hombres desde la niñez, es posible encontrar un desarrollo emocional diferenciado. Si bien los autores hacen hincapié en que la evidencia está determinada tanto por elementos de contexto como por el instrumento de medición, estas diferencias son culturalmente explicables. En esta lógica, Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012) señalan que:

La expresividad incluye rasgos estereotípicamente femeninos de personalidad directamente relacionados con la IE, tales como la sociabilidad, la atención a las necesidades de los demás, la sensibilidad o la empatía. Por su parte, la instrumentalidad incluye rasgos estereotípicamente masculinos como la independencia, la asertividad, la alta orientación a la tarea o la ambición (pp 567-568).

En concordancia con lo expuesto, esta investigación suma evidencia en esta línea. En términos globales las mujeres exhiben diferencias significativas respecto a los hombres, sin embargo se hubiese esperado que estas diferencias fueran más marcadas en la dimensión Empatía, sin embargo, solo en la mitad de los reactivos de esta variable alcanzan niveles superiores significativos. En los otros dos ítems de la dimensión, si bien el puntaje promedio obtenido es mayor, no logra exhibir diferencias estadísticamente significativamente. La diferencia más marcada de las mujeres se alcanza en los ítems relacionados con la capacidad de anticiparse emocionalmente, así como aquellos vinculados con el pensar o reflexionar acerca de las emociones. De todas formas, de

manera general es posible afirmar que las mujeres de la muestra exhiben mayor Inteligencia Emocional que los hombres (3 de 4 dimensiones). Los Hombres por su parte, alcanzan una diferencia superior y significativa en relación al “Control Emocional”, variable próxima a rasgos instrumentales.

Las dimensiones que a nivel univariado diferencian por sexo, a nivel correlacional no logran en su totalidad expresar covarianza con el rendimiento académico. En los hombres no se observan correlaciones significativas entre el rendimiento académico y el “Control Emocional”, sin embargo emerge la variable “anticipación”, en la que como se señaló anteriormente, existe un predominio de las mujeres. También lo es el promedio PSU, que en términos teóricos es considerada como una variable proxy de los aspectos cognitivos tradicionales de los procesos de aprendizaje.

Para el caso de las mujeres, a nivel correlacional, las variables de “Anticipación” y “Reflexión” son significativas en su correlación con el “Rendimiento Académico”, sin embargo no es significativa “Empatía”, ni la variable PSU. Así en términos globales, a nivel bivariado, en ambos sexos pareciesen estar operando diferentes factores, sobre la variable dependiente.

Cuando se estudia la incidencia de las variables de IE, sobre el rendimiento académico de manera multivariada, los hallazgos confirman este funcionamiento diferenciado según sexo. En los hombres tan solo el promedio PSU es significativo en el modelo final. Ninguna variable de IE logra evidenciar un poder explicativo significativo sobre el rendimiento académico. Con base en estos datos es posible señalar que los aspectos cognitivos tradicionales, cercanos a los rasgos de carácter instrumental, juegan un rol

relevante en el desempeño de los estudiantes (Hombres) provenientes de establecimientos PACE.

En el caso de las mujeres, tan solo “Reflexión” de las 4 dimensiones de IE logra explicar variaciones en el rendimiento académico. Cabe destacar que “Control Emocional” también es significativa, sin embargo desde un punto de vista teórico, se hace difícil comprender el porqué de su peso negativo (beta) en el modelo de regresión. Si bien el puntaje PSU no logra ser significativo al 0,05 se encuentra bastante cerca de serlo (0,07), considerando la limitación muestral de esta investigación, se hace viable considerarla dentro del modelo final. De todas maneras, esta variable no tiene el mismo peso explicativo que en el modelo de hombres, pudiendo concluir que las emociones tienen un peso mayor en su relación con el desempeño académico de las mujeres.

En general, si se compara con las otras investigaciones revisadas en el “marco empírico”, los hallazgos en relación al objetivo general son bastante similares. Si bien se observa relaciones significativas, la incidencia de las variables de IE es moderada en términos correlacionales y multivariado. Sin embargo, al no contar con experiencias anteriores en las cuales se haya aplicado el PEYDE las posibilidades de comparación son limitadas. Como sea, los resultados muestran cierto potencial explicativo de las variables

Conclusiones

Antes de comenzar las reflexiones finales, es necesario exponer las limitaciones y debilidades de la investigación realizada, las que se encuentran resumidas principalmente en dos puntos:

1) Limitación del tamaño muestral: respecto a este punto, la reflexión es bastante concisa. El reducido número de estudiantes que conforma la muestra puede poner bajo cuestionamiento la utilización de análisis multivariados y los resultados obtenidos por medio de estos. Ante esto, se tomó la decisión de flexibilizar los criterios de significación y no perder así la posibilidad de explorar los datos disponibles.

2) Limitaciones del instrumento: en relación a este segundo punto, la falta de validez de las nuevas dimensiones reestructuradas, es un factor a tener en cuenta en la ponderación de los resultados. Sin embargo, considerando que uno de los grandes propósitos subyacente a los objetivos de esta investigación era el de poder aprovechar los datos disponibles, parece necesario correr ese riesgo.

Habiendo aclarado estos puntos, es necesario señalar que el mayor aporte de esta investigación fue el poner de manifiesto la falta de validez del cuestionario PEYDE. Utilizar instrumentos validados y confiables en los procesos de diagnóstico, para la posterior toma de decisiones respecto al desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de contextos vulnerables, es de suma relevancia para la acción efectiva de las políticas de inclusión.

Considerando los problemas evidenciados en el análisis del PEYDE, se recomienda buscar otras alternativas que cuenten con mayor validez. La revisión técnico metodológica realizada en esta investigación da cuenta de la existencia de variados instrumentos de autoinforme disponibles, lo suficientemente replicados en contextos latinoamericanos. Un ejemplo concreto, es el trabajo realizado por la fundación Botín y su amplio abanico de herramientas. Así también, el trabajo de Fernández, Berrocal, y su adaptación del cuestionario de Mayer y Salovey, asoma como una buena opción.

Respecto al estudio de la incidencia de la IE en el rendimiento académico es posible señalar que si bien no se llega a evidenciar un peso determinante de las dimensiones de la IE en el desempeño de los estudiantes, sí se logra dar cuenta de que algunas de ellas cumplen un rol significativo a la hora de explicar las variaciones de este, lo que aporta evidencia a los estudios que se orientan en esta línea de investigación.

Así también, es relevante el haber dado cuenta de que estas dimensiones operan de manera diferenciada si consideramos el sexo de los y las estudiantes. Esto último, es importante a la hora de diseñar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Por último, a nivel investigativo ha sido muy interesante encontrar dos variables latentes nuevas, producto del análisis exploratorio y que por lo menos a nivel correlacional, ambas hayan expresado relaciones significativas con el rendimiento académico.

En general, pese a los obstáculos que hubo que sortear producto de las limitaciones del instrumento y de los datos disponibles, se considera que esta investigación ha logrado un pequeño aporte, tanto en términos concretos de

recomendar con argumentos de peso el no seguir aplicando el PEYDE, así como aportar evidencia de la incidencia que tienen variables socioemocionales, de la IE más específicamente, en el logro académico de los y las estudiantes.



Referencias Bibliográficas

- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- Barriga, O. & Henríquez, G. (2003). La Presentación del Objeto de Estudio: Reflexiones desde la práctica docente. *Cinta de Moebio*, 17, 77-85.
- Bharwaney, G., Bar-On, R., & MacKinlay, A. (2007). *EQ and the bottom line: Emotional intelligence increases individual occupational performance, leadership and organizational productivity*. Bedfordshire, UK: Ei World Ltd.
- Berger, C., Milici, N., Alcalday, L. & Torreti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177.
- Biquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las Competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*, Nueva York: John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R., Batista, J., Fernández, X. & Truninger, M. (2015). EI competencies as a related but different characteristic than intelligence. *Frontiers in psychology*, 6 (72), 1-14.
- Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. (1999). Clustering Competence in Emotional Intelligence: *Insights from the Emotional Competence*

Inventory. En Handbook of Emotional Intelligence (343-362). San Francisco: Jossey- Bass.

Brackett, M. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema, 18*, 34-41.

Carrasco, I. (2013). Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Farmacia y Bioquímica en Huancayo. *Apuntes Ciencias Sociales, 3 (1)*, 36-50.

Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology, 3(2)*, 110-126.

Côté, S. (2010). Taking the “Intelligence” in Emotional Intelligence Seriously. *Industrial and Organizational Psychology, 3(2)*, 127-130.

Danvilla, I. & Sastre, MA. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales, 20*, 107-126

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación, (332)*, 97-116.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Boletín de Psicología, (80)*, 59-77.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa, 6(2)*, 0-17.

- Extremera, N, Fernández-Berrocal, P., Mestre, J & Guil, r. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de psicología*, 36 (2), 209-228.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93
- Fayombo, G. (2012). Emotional Intelligence and Gender as Predictors of Academic Achievement among Some University Students in Barbados. *International Journal of Higher Education*, 1(1), 102-111.
- Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.
- Fernández, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 69-93.
- Fernández, A. (2015). Aplicación del Análisis Factorial Confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en la lectura. *Ciencias Económicas*, 33(2), 39-66.
- Fragoso, L. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(16) ,110-125.
- FUNDACIÓN BOTÍN. (2015). Informe: Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. España: Fundación Botín.
- Gaeta, M.L. & Lopez, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25.

- García, L., Aritzeta, A., Balluerka, Nekane. & Barberá, E. (2012). Inteligencia Emocional y Género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*, Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Batnam.
- Goleman, D. & Boyatzis, R. (2013). *Emotional and social competency inventory*. Nueva York: Hay Group.
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Exploratorio en el estudio de la estructura de los instrumentos de evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 289-300.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp.3-31). New York: BasicsBooks.
- Mayer, J. (2001). A field guide to emotional intelligence. En *Emotional Intelligence in Every Day Life. A Scientific Inquiry*, pp. 3-24.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. & Sitarenios, G. (2002). Measuring Emotional Intelligence With the MSCEIT V2.0. *American Psychological Association*, 3(1), 9-105.
- Mayer, J., Richard, D. & Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Miranda, E., Riquelme, E., Cifuentes, H. & Riquelme, P. (2014). Análisis Factorial Confirmatorio de la escala de Habilidades Sociales en universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (2), 73-82.

Mohd, M., Hassan, M. & Abd, H. (2013). The Influence of Emotional Intelligence on Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312.

Moreno, M. (2015). *Inteligencia emocional en la educación primaria: una revisión teórica*. Tesis para obtener grado, Educación Primaria, Universidad de Granadas, Granada.

Mestre, J. & Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinforme de Inteligencia Emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 413-425.

Páez, M. & Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología desde el caribe*, 32 (2), 269-285.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). La Inteligencia Emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 437-454.

Pérez, J., Petrides, K, & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp.181-201). Cambridge: Hogrefe & Huber.

Petrides, K. & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Petrides, K., Pita, P. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Psychological Society*, 98, 273-289.

Petrides, K., Mikolajczak, M., Mavroveli, M., Sanchez, M., Furnham, A. & Pérez, J. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 8(4), 1-7.

Saarni, C. (1998). *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.

Sánchez, M.T., Fernández, P., Montañez, J.& Latorre, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 455-474.

Suberviola, I. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, N°especial, 1-17.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.

Salovey, P., Mayer, J., Lee, S., Turvey, C. & Palfai, Y. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using The Trait Meta- Mood Scale. En *Emotion, Disclosure, and Health* (pp.125-154). American Psychological Association: Washington, DC.

UNIVERSIDAD DE BIO-BIO. (2009). Informe: Análisis de resultados obtenidos en los test de conocimientos y aptitudes. Chile.

Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-123.

Zahra, S. & Shaid, S. (2016). Effect of Emotional Intelligence on Academic Performance among Business Students in Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 38 (1), 197-208.