



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo Fin de Máster

Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Bienestar en estudiantes universitarios: Diferencias entre titulaciones.

Presentado por: Elena Fraile Diego

Dirigido por: Dra. Valle Flores Lucas

Valladolid, 2014

*Ni la educación. Ni la experiencia.
Ni los conocimientos, ni la capacidad intelectual.
Nada de todo eso sirve para determinar con rigor
si una persona triunfará o no.
Debe de haber algo más que la sociedad
no parece tener en cuenta
(Bradberry y Greaves, 2012, p. 4).*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	8
RESUMEN.....	7
PRESENTACIÓN.....	8
PARTE TEÓRICA.....	10
CAPÍTULO 1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU CONTEXTO.....	11
1.1. Evolución del concepto de Inteligencia Emocional.....	11
1.2. Modelos explicativos de la Inteligencia Emocional.....	15
1.2.1. Modelos de habilidad.....	16
1.2.2. Modelos mixtos.....	17
1.2.3. Otros modelos.....	20
1.3. Evaluación de la Inteligencia Emocional.....	21
1.3.1. Las dificultades de la evaluación de la Inteligencia Emocional.....	21
1.3.2. Métodos e instrumentos de medida de la Inteligencia Emocional.....	21
1.3.3. Justificación de la elección del modelo y del instrumento de evaluación de Inteligencia Emocional.....	23
1.4. Diferencias de sexo y edad en Inteligencia Emocional.....	23
1.5. Diferencias en Inteligencia Emocional en función de la titulación universitaria.....	26
CAPÍTULO 2. BIENESTAR DESDE LA PSICOLOGÍA POSITIVA.....	28
2.1. Evolución del concepto de Bienestar.....	28
2.2. Modelos explicativos de Bienestar.....	30
2.2.1. Modelo hedónico o subjetivo.....	31
2.2.2. Modelo eudaimónico o psicológico.....	32
2.3. Evaluación del Bienestar.....	36
2.3.1. Las dificultades de la evaluación del Bienestar.....	36
2.3.2. Métodos e instrumentos de medida del Bienestar.....	37
2.3.3. Justificación de la elección de los modelos de Bienestar y de los instrumentos de evaluación del Bienestar.....	39
2.4. Diferencias de sexo y edad en el Bienestar.....	40
2.5 Diferencias en Bienestar en función de la titulación universitaria.....	41
CAPÍTULO 3. RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR.....	43

PARTE PRÁCTICA.....	45
CAPÍTULO 4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	46
4.1. Justificación del estudio, motivación y problemática.	46
4.1.1. Implicaciones ético-metodológicas.	47
4.2. Objetivos e hipótesis.	47
4.2.1. Objetivos generales y específicos.....	47
4.2.2. Hipótesis.	48
4.3. Método.	48
4.3.1. Participantes.	48
4.3.2. Instrumentos de evaluación.	49
4.3.3. Diseño de la investigación.....	51
4.3.4. Procedimiento.....	51
4.3.5. Análisis de datos.....	52
4.4. Resultados.	52
4.4.1. Prueba de normalidad.....	52
4.4.2. Estadísticos descriptivos.....	56
4.4.3. Estudio correlacional.....	58
4.4.4. Contraste de medias.....	62
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	68
5.1. Discusión y conclusiones.	68
5.1.1. Limitaciones del estudio.....	72
5.1.2. Líneas futuras de investigación.	73
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS.....	101
Anexo 1. Puntuaciones escala TMMS-24.....	75
Anexo 2. Cuadernillo escalas y cuestionarios utilizados para la presente investigación.....	76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de modelos de Inteligencia Emocional.....	15
Tabla 2. Factores del modelo de Inteligencia Socio-Emocional de Bar-On.....	18
Tabla 3. Modelos de la Inteligencia Emocional	19
Tabla 4. Elementos de estudio de la Psicología Positiva.....	29
Tabla 5. Autores y conceptos de las perspectivas hedónica y eudaimónico del Bienestar psicológico.....	30
Tabla 6. Descripción de los instrumentos de evaluación de Bienestar más conocidos ..	38
Tabla 7. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra Inteligencia Emocional (TMMS-24)	53
Tabla 8. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (Autoconcepto, Relaciones positivas, Autonomía, Dominio) del Bienestar psicológico (Ryff).....	53
Tabla 9. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (Crecimiento personal, Propósito de vida, Bienestar psicológico total) del Bienestar psicológico (Ryff).....	54
Tabla 10. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra Satisfacción con la vida (SWLS).....	54
Tabla 11. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (Sabiduría y conocimiento, Coraje, Humanidad) del test de Fortalezas personales (VIA)	55
Tabla 12. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (Justicia, Contención, Trascendencia) del test de fortalezas personales (VIA).	55
Tabla 13. Clasificación de la muestra según sexo.	56
Tabla 14. Clasificación de la muestra según las titulaciones	56
Tabla 15. Rango de edad de la muestra	57
Tabla 16. Curso actual de la muestra.....	57
Tabla 17. Estadísticos descriptivos: Media y Desviación Típica de todas las variables. Muestra total y por titulaciones	58
Tabla 18. Estudio correlacional de Spearman: variables de la presente investigación ..	59
Tabla 19. Estudio correlacional de Pearson: Atención emocional, Claridad emocional, Autonomía, Domino y Trascendencia	61
Tabla 20. Resultados del contraste de medias y descriptivos para los grupos con alto y bajo Bienestar psicológico total (Ryff) en las dimensiones de Inteligencia Emocional del TMMS-24	63

Tabla 21. Resultados del contraste de medias y descriptivos para los grupos con alto y bajo Bienestar psicológico total (Ryff) en las dimensiones de Inteligencia Emocional del TMMS-24.....	64
Tabla 22. Estadísticos de contraste y estadísticos descriptivos según sexo	64
Tabla 23. Estadísticos de contraste y estadísticos descriptivos según titulaciones	65

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución del constructo de Inteligencia Emocional.....	14
Figura 2. Conceptualización de la Inteligencia Emocional	16
Figura 3. Estructura del Bienestar psicológico positivo.....	29
Figura 4. Componentes cognitivos y emocionales del modelo de Diener	32
Figura 5. Dimensiones del modelo multidimensional de Bienestar psicológico de Ryff (1989a).....	33
Figura 6. Clasificación de las Fortalezas Humanas (Peterson y Seligman, 2004)	36
Figura 7. Clasificación de los instrumentos de evaluación de Bienestar más conocidos	37
Figura 8. Contraste de medias para los grupos con alto y bajo Bienestar psicológico total (Ryff) en las dimensiones de Inteligencia Emocional del TMMS-24.....	63
Figura 9. Contraste de medias para los grupos con alta y baja Satisfacción vital en las dimensiones de Inteligencia Emocional del TMMS-24	64

AGRADECIMIENTOS

Aprovechando este apartado del presente trabajo me gustaría mostrar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que lo han hecho posible y por tanto forman parte de él, comenzando por la profesora Valle Flores Lucas por aceptar tutorizarme y así poder realizar este trabajo fin de Máster, además de por su dedicación y por haberme guiado y animado a continuar durante estos meses, sobre todo en los momentos más difíciles cuando me encontraba desubicada y por haber conseguido que encontrara el camino en esta aventura nueva para mí. En este mismo sentido, quiero destacar la oportunidad que me ha dado este máster para iniciarme en la investigación y sobre todo por aprender cosas nuevas.

De igual forma me gustaría también tener en especial consideración, y por lo tanto mostrarles mi agradecimiento, al profesorado universitario que permitió mi entrada en sus aulas y al alumnado, los cuales forman parte de la muestra, ambos de las Facultades de Educación y Trabajo Social, Enfermería, Medicina y de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación, todas ellas de la Universidad de Valladolid y que, por lo tanto, han hecho posible que se llevara a cabo este trabajo fin de Máster.

No podía finalizar este apartado sin agradecer el apoyo y la ayuda incondicional que me han prestado tanto mi familia como mis amigos, al igual que hacen siempre y que nunca paran de apoyarme y aconsejarme.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre Inteligencia Emocional y Bienestar en una muestra del alumnado universitario compuesta por 168 participantes de cuatro titulaciones diferentes. Y analizar si existen diferencias en estas variables en función de la titulación y el sexo. Recogimos datos sociodemográficos y evaluamos: a) Inteligencia Emocional con la escala rasgo de metaconocimiento (TMMS-24), b) Bienestar y sus diferentes elementos con la escala de Bienestar psicológico (PWBS), la escala de Satisfacción Vital (SWLS) y el test de Fortalezas personales (VIA). Nuestros resultados muestran que dos de los tres componentes de Inteligencia Emocional (Claridad y Regulación) correlacionan significativamente con los componentes de las escalas PWBS, SWLS y VIA, mientras que la Atención no correlaciona con dichos componentes. Al realizar el análisis de contraste de medias no obtuvimos diferencias significativas en Inteligencia Emocional ni en Bienestar en función la variable sexo ni con la de titulación.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Bienestar, Satisfacción vital, Fortalezas de carácter, Virtudes, sexo, titulación.

ABSTRACT

The aim of this investigation is to analyze the relationship between Emotional Intelligence and Well-being on a sample of 168 university students from four different types of degree; and to analyze the existence of differences in function of the sex and type of degree differences in these variables. We took some sociodemographic data and we also assess: a) Emotional Intelligence with the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), b) Well-being and its different elements with Psychological well-being scale (PWBS), Satisfaction with Life Scale (SWLS) and Personal Strengths Test (VIA). Our results showed that two of the three components of Emotional Intelligence (Clarity and Regulation) correlate significantly with elements of PWBS, SWLS and VIA, while Attention not showed significant correlation with those variables. An analysis of means comparison was done and it showed that there are not significant differences in Emotional Intelligence or Well-being in function of sex and type of degree variables.

Keywords: Emotional Intelligence, Well-being, Satisfaction with Life, Character Strengths, Virtues, sex, degree.

PRESENTACIÓN

El apartado de presentación tiene como finalidad exponer la estructura de la que consta el trabajo, de tal forma que el lector pueda hacerse una visión global de la investigación que se presenta a continuación.

Esta investigación se ha elaborado en dos bloques o partes principales, la teórica y la práctica. La primera se compone de los capítulos 1, 2 y 3, considerándola el primer paso después de decidir el área que queremos estudiar, porque nos permite conocer cuál es el ‘estado de la cuestión’ sobre lo que pretendemos investigar (Csikszentmihalyi, 2000). La parte práctica consta de los capítulos 4 y 5. Englobando a ambos bloques el último apartado correspondiente a las referencias bibliográficas.

En el *capítulo 1* encontramos una revisión teórica del constructo de Inteligencia Emocional, desde sus inicios hasta aquellas investigaciones más recientes, es decir, revisamos la evolución que ha tenido la Inteligencia Emocional, los modelos que explican este constructo, cómo se ha evaluado y algunas de las variables (sexo y edad) que se tienen en cuenta a la hora de hacerlo.

El *capítulo 2* presenta una estructura similar al anterior capítulo, pero esta vez centrándonos en el constructo de Bienestar que es relativamente nuevo y ha sido impulsado gracias a una nueva forma de analizar la vida, la Psicología Positiva. Por lo tanto, en este apartado establecemos la evolución que ha tenido el concepto de Bienestar, desde los inicios hasta la actualidad, los modelos teóricos que explican dicho concepto, cómo se evalúa y, como en el apartado anterior, investigaciones que han tenido en cuenta las variables de sexo y edad.

En el *capítulo 3*, que es el que finaliza este primer bloque de revisión teórica, indicamos investigaciones recientes en las que han relacionado la Inteligencia Emocional y el Bienestar y que posteriormente tendremos en cuenta para hacer las pertinentes conclusiones a partir de los resultados obtenidos en la presente investigación.

Una vez establecido el marco teórico pasamos a la parte empírica o práctica donde en el *capítulo 4* justificamos el presente estudio, establecemos cuál ha sido la motivación que nos ha llevado a elaborarlo y cuál es la problemática que hemos pretendido evaluar. Además indicamos las metas que nos hemos planteado, cómo lo hemos llevado a cabo y cuáles han sido los resultados, para poder compararlos en el *capítulo 5*, el último, con las investigaciones que hay al respecto y concluir las

limitaciones que se han presentado a lo largo del trabajo y las propuestas futuras que planteamos.

Así pues, aunque tradicionalmente la psicología ha estudiado las penurias humanas, las patologías y su tratamiento y ha olvidado el desarrollo óptimo que la mayoría de las personas poseen, en los últimos años se ha invertido la tendencia (Castro, 2009), por eso el presente Trabajo Fin de Máster pretende hacer una investigación para valorar los niveles o grados que el alumnado universitario de la Universidad de Valladolid se auto-percibe de Inteligencia Emocional y Bienestar y establecer si existe una correlación entre ambos constructos, lo que se relaciona con un desarrollo personal óptimo.

PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU CONTEXTO.

1.1. Evolución del concepto de Inteligencia Emocional.

El concepto de «inteligencia» ha tenido a lo largo del siglo XX una evolución considerable. Desde que, en 1904, Binet y un grupo de colegas desarrollaron un método para saber qué alumnos podrían sufrir fracaso escolar y al saberlo poder ayudarles. Dicho método fueron los test de inteligencia que podían medir, algo llamado «inteligencia», “de forma objetiva y expresarse con una cifra o puntuación” (Armstrong, 2006, p.17).

Por lo que vamos viendo, y según nos indican Bermúdez, Álvarez y Sánchez (2003) la Inteligencia es algo más que la capacidad académica, es decir, debemos tener en cuenta otras habilidades.

Thorndike (1920) fue el primero en incluir aspectos no cognitivos dentro de la inteligencia al identificar un aspecto de las capacidades que poseen los individuos (cit. en Vallés y Vallés, 2003), que posteriormente se confirmó que pertenece a la Inteligencia Emocional, denominándolo Inteligencia Social y definiéndola como la habilidad para entender y manejar a los hombres, mujeres y muchachos y para actuar sabiamente en las relaciones humanas (Thorndike, 1920¹).

Muchos años después de desarrollarse los tests de inteligencia, Howard Gardner propuso su teoría de las Inteligencias Múltiples en la que planteaba la existencia de al menos siete inteligencias básicas (cit. en Armstrong, 2006), para resaltar que el ser humano posee un número desconocido de capacidades y que son tan importantes como las que tradicionalmente se miden a través «CI» (cociente intelectual). Entre las ocho Inteligencias Múltiples que Gardner propuso, nosotros tendremos en especial consideración, para este trabajo, la inteligencia intrapersonal e interpersonal, porque se refirió a ellas respectivamente como la habilidad para conocer uno mismo sus propias emociones y la habilidad para entender las emociones y las intenciones de otros individuos.

Posteriormente Robert Stenberg (1985) propone la existencia de la Teoría triárquica de la inteligencia, que a su vez se divide en tres subteorías de la inteligencia.

¹ Traducido de Thorndike (1920) “social intelligence is meant the ability to understand and manage men and women, boys and girls to act wisely in human relations” (p. 228).

La primera de ellas es la subteoría componencial que integra la capacidad que una persona tiene para evaluar, comparar y asociar conocimientos o problemas. La segunda subteoría es la experiencial, que se refiere a que la inteligencia se demuestra mejor cuando la tarea o situación es relativamente nueva. Y la tercera subteoría, la contextual, que nos indica la destreza en que esa persona presenta para ajustarse y adaptarse al ambiente cambiante que le rodea (Stenberg, 1985), teniendo la subcategoría contextual mayor relación con la IE, porque contiene la práctica de pensamientos (Pineda, 2012).

Unos años más tarde, en 1988, Bar-On también contribuyó a la creación del constructo ya que “fue pionero en la postulación de un Cociente emocional paralelo: El Cociente Emocional (CE) frente al Cociente Intelectual (CI)” (cit. en Vallés y Vallés, 2003, p. 29).

Goldstein et al. (1989) en su trabajo sobre Habilidades sociales ya incluyeron habilidades que hablaban sobre las emociones, como son las habilidades relacionadas con los sentimientos, las alternativas a la agresión o aquellas para hacer frente al estrés (p. 75).

Salovey y Mayer (1990) “analizaron investigaciones existentes en las áreas de la psicología y la psiquiatría, la inteligencia artificial y otras áreas” (cit. en Vallés y Vallés, 2003, p. 30). A partir de dicho análisis, y siguiendo especialmente la línea de Gardner de inteligencia interpersonal e intrapersonal y la definición de inteligencia práctica de Stenberg, conceptualizaron un nuevo tipo de inteligencia: la Inteligencia Emocional (IE), cuyos conceptos, hasta el momento, se habían dado por separado. Para llegar aquí se fundamentaron en la idea de que el razonamiento emocional no era igual en unas personas que en otras y que además éste mejoraba cuando la persona presentaba estados emocionales positivos (Vallés y Vallés, 2003). De ello se deriva que Mayer y Salovey definan, en 1997, la Inteligencia Emocional como “la habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás” (cit. en Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006, p.688).

Estos autores no se consideran creadores del constructo de la Inteligencia Emocional, sino que piensan que a ella se ha llegado gradualmente (Vallés y Vallés, 2003), aunque se han convertido en referente internacional junto a sus colaboradores Caruso, DiPaolo y Palafi.

En España distintos investigadores habían realizado investigaciones en el ámbito de las emociones, entre ellos Monjas en 1994 que “incluyó habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones” (cit. en Vallés y Vallés, 2003, p.30), también están Bermúdez, Álvarez, y Sánchez (2003), Bisquerra (2009), Extremera y Fernández-Berrocal (2005) o Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006), entre otros.

Todos estos autores, tanto internacionales como nacionales, han contribuido a ir sentando las bases de la investigación sobre las emociones, pero el término de Inteligencia Emocional pasó a un primer plano en la sociedad cuando en el año 1995 Goleman escribió su ‘best seller’ e incluyó en la concepción de IE, basándose en las aportaciones de Salovey y Mayer, componentes de la personalidad, como la empatía o la motivación.

A partir de entonces muchos sectores se han apropiado del constructo y entenderlo como “lo que hay que tener” (la capacidad emocional) para obtener éxito en la vida, tanto a nivel afectivo como social (Vallés y Vallés, 2003). Pero también hay que ser consciente que no sólo disfrutar de una apropiada capacidad emocional predispone al éxito, influyen otros factores, por ejemplo los sociales, que están en nuestro alrededor (Mayer y Salovey, 1997).

Sin embargo, el modelo de Goleman ha recibido numerosas críticas, no se ha considerado el más riguroso sobre el tema (Bisquerra, 2009), porque, aunque Goleman estableciera una definición de la Inteligencia Emocional, no estaba respaldado por la comunidad científica (Pineda, 2012).

Goleman (1995) se aleja del modelo de Salovey y Mayer (1990) al introducir en su definición de Inteligencia Emocional aspectos personales y de habilidades sociales, con las cuales asegura solucionar tanto los problemas personales como laborales y por lo tanto la persona podrá obtener el éxito deseado (Goleman, 1996).

Después del éxito de Goleman, muchos otros autores comenzaron a establecer sus propias definiciones de Inteligencia Emocional, lo que más tarde Mayer, Salovey y Caruso (2004), consideraron como un desprestigio del concepto inicial. En consecuencia Mayer y Salovey (1997) revisaron la definición y reconceptualizaron lo que ellos entendían por Inteligencia Emocional y la puntualizaron como aquella *habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emociones, de acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, de comprender las emociones y el conocimiento y aquella habilidad para regular las emociones para promover el*

crecimiento emocional y intelectual, “esta definición está fundamentada en el análisis de la inteligencia y cómo funciona ésta con las clases de estructuras de conocimiento y mecanismos necesarios para procesar la información emocional.” (cit. en Vallés y Vallés, 2003, p. 33).

En una definición más actual, Mayer, Salovey y Caruso (2000) afirman que su constructo es la habilidad que tienen las emociones de fortalecer el pensamiento positivo o negativo.

Hoy en día asumimos que lo racional y lo emocional no son dos aspectos enfrentados, sino que se relacionan y juntos se complementan, porque nuestras emociones influyen en nuestros pensamientos y lo que pensamos también influirá en nuestro estado emocional (Mayer, Salovey, Caruso, y Cherkasskiy, 2011).

Durante los últimos años cuantiosas investigaciones nos han explicado que las emociones y el comportamiento humano están plenamente relacionados y que el estudio de las primeras nos ayuda a entender mejor lo segundo (Pineda, 2012).

En resumen (ver Figura 1), desde que se empezó a vislumbrar el término de IE, cuando Thorndike (1920) incluyó aspectos no cognitivos dentro de la inteligencia hasta la actualidad, el constructo de Inteligencia Emocional ha ido evolucionando de tal forma que se han elaborado diferentes investigaciones que van sumando aspectos, tanto teóricos como prácticos, a este concepto y que ayudan a consolidarlo (Pineda 2012). Algunos de estos ejemplos son las investigaciones de Extremera y Fernández-Berrocal (2005), Penalva (2009), Ramos, Fernández Berrocal y Extremera (2007) o Petrides, Niven y Mouskounti (2006).

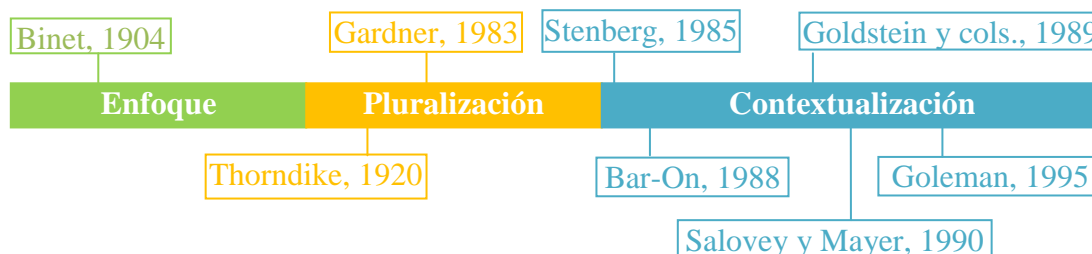


Figura 1. Evolución del constructo de Inteligencia Emocional. Elaboración propia (basado en el cuadro de Desarrollo de la Inteligencia de Trujillo y Rivas, 2005).

1.2. Modelos explicativos de la Inteligencia Emocional.

Como venimos diciendo, todo constructo necesita de modelos que fundamenten su propio “corpus epistemológico” y de esta forma pueda seguir desarrollándose y apoyarse conceptual y metodológicamente (Vallés y Vallés, 2003, p. 37).

La clasificación o categorización de los modelos de Inteligencia Emocional más aceptada es aquella que diferencia entre modelos mixtos (o de rasgos), modelos de habilidad (o de capacidad) y otros modelos que complementan a ambos, sin olvidar que los tres tipos de modelos incluyen sus correspondientes instrumentos de medida (Bisquerra, 2009; Fernández Berrocal y Extremera, 2005; García-Fernández y Giménez-Más, 2010; Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Cada uno de estos modelos se ha desarrollado por diferentes autores, comenzaremos con los modelos de habilidad cuyos máximos representantes son Salovey y Mayer (1990), para posteriormente hablar de los modelos mixtos que han sido concretados por Goleman (1995) y Bar-On (1997) y finalizaremos con otros modelos teóricos, también válidos, sobre Inteligencia Emocional (Ver Tabla 1).

Tabla 1. *Clasificación de modelos de Inteligencia Emocional* (Basada en Bisquerra, 2009; García-Fernández y Giménez-Más, 2010; Velázquez, 2012).

Clasificación	Modelos integrantes
Modelos de habilidades o capacidades	<ul style="list-style-type: none"> • Salovey y Mayer (1990). Éste ha sido reformulado y los autores le han hecho aportaciones en 1997 y 2000.
Modelos mixtos o de rasgos	<ul style="list-style-type: none"> • Goleman (1995). • Bar-On (1997).
Otros modelos	<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulatorio de las experiencias Emocionales (1999). • Boccardo, Sasia y Fontenla (1999). • Cooper y Sawaf (1997). • Elías, Tobías y Friedlander (1999). • Higgs y Dulewicz (1999). • Matineaud y Engelhartn (1996). • Petrides y Furnham (2001). • Rovira (1998). • Secuencial de Autorregulación Emocional (2001). • Vallés y Vallés (1999). • Weisinger (1998).

1.2.1. Modelos de habilidad.

Este modelo define la Inteligencia Emocional como el conjunto de habilidades que nos permiten adaptarnos al ambiente a través de la regulación de nuestras emociones (Pineda, 2012). Esta definición se fundamenta en “el análisis de la inteligencia y cómo funciona ésta con las clases de estructuras de conocimiento y mecanismos necesarios para procesar la información emocional”, de este modo a estos modelos también se les conoce como procesamiento emocional de la información (Vallés y Vallés, 2003, p. 133).

Dentro de los modelos de habilidad, encontramos el más relevante de todos que es el de Salovey y Mayer (1990), que se resume brevemente a continuación.

◆ Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1990).

Según el modelo que desarrollaron Salovey y Mayer (1990) la Inteligencia Emocional abarcaría tres factores o ámbitos (ver Figura 2): evaluación y expresión de emociones, regulación de emociones y utilización de la información de carga emocional en el pensamiento y la actuación (p. 190).

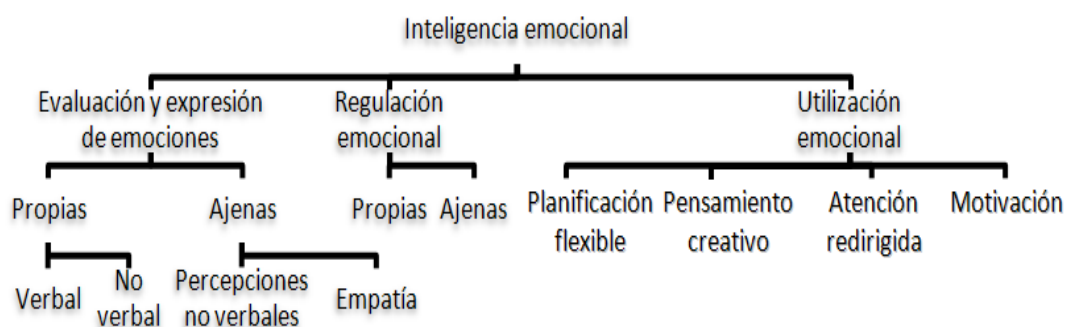


Figura 2. Conceptualización de la Inteligencia Emocional (adaptado de Salovey y Mayer, 1990).

“En 1997 y en 2000, los autores realizan sus nuevas aportaciones, que han logrado una mejora del modelo hasta consolidarlo como uno de los modelos más utilizados y por ende, uno de los más populares” (García-Fernández y Giménez-Más, 2010, p. 47).

Mayer y Salovey desde 1997 reconceptualizan el concepto de Inteligencia Emocional entendiéndolo como el conjunto de cuatro habilidades emocionales básicas ordenadas jerárquicamente, adquiriéndose progresivamente y comenzando por la habilidad de *percibir, valorar y expresar las emociones*, después la habilidad de *facilitar o asimilar las emociones*, a continuación la habilidad de *comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional* y por último la habilidad de la

regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

A continuación se describen, brevemente, en qué consisten cada una de estas cuatro habilidades, por lo que este modelo también es conocido como el de las cuatro ramas. La *percepción emocional*: ser capaz de reconocer tanto los sentimientos propios como los ajenos. La *facilitación o asimilación emocional*: tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. La *comprensión emocional*: habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. La *regulación emocional*: capacidad para poner en práctica estrategias que regulan nuestros sentimientos, tanto positivos como negativos, para aprovecharlos en nuestro propio beneficio (Mayer y Salovey, 1997; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005)².

Resumiendo, Mayer y Salovey (1997) entienden que la Inteligencia Emocional es el conjunto de habilidades para razonar las emociones y que cada persona debe potenciarlas a través de la práctica y la constante mejora (García-Fernández y Giménez-Más, 2010).

1.2.2. Modelos mixtos.

Este modelo describe la Inteligencia Emocional como una recapitulación de rasgos de personalidad y de comportamiento, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Pineda, 2012). Por lo que podemos decir que los modelos mixtos contienen una gran cantidad de variables (Pineda, 2012). Dentro de la teoría los modelos que se incluyen dentro de los mixtos destacamos los de Bar-On (1997) y Goleman (1995), siendo este último el más conocido por su gran divulgación.

A continuación se presenta un breve resumen de ambos modelos:

♦ Modelo de inteligencia Socio-Emocional de Bar-On (Bar-On, 1997).

Bar-On (1997) tomó como referente a Mayer y Salovey para reformular el concepto de Inteligencia Emocional (cit. en Mejía, 2012), entendiéndolo como una serie de competencias y habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la propia capacidad para tener éxito al hacer frente a las demandas y presiones

² Para ampliar la información ir a Mayer y Salovey, 1997, p. 11.

ambientales³, es decir, que “la esfera emocional y la cognitiva contribuyen en igual medida a las potencialidades de una persona (Mejía, 2012, p. 18).

Este modelo, fue reformulado en el año 2000 por el propio Bar-On, definiendo la Inteligencia Emocional como:

Conjunto de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan nuestra efectividad a la hora de comprender y expresar nuestros sentimientos, comprender a los demás y relacionarnos con ellos y afrontar las demandas cotidianas (Bar-On, 2006, p.14).

Al igual que Bar-On ha reformulado el concepto de Inteligencia Emocional, también se ha visto la evolución de los factores que componen el modelo de este autor, pasando inicialmente de 15 factores o componentes a los actuales 10 (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000; Bar-On, 2006). Un resumen de dichos factores se puede ver a continuación (ver Tabla 2), destacando en cursiva aquellos que conforman actualmente el modelo de Inteligencia Socio-Emocional de Bar-On (2006).

Tabla 2. Factores del modelo de Inteligencia Socio-Emocional de Bar-On (Basada en Bar-On, 2006, p.17; García-Fernández y Giménez-Más, 2010; Pineda, 2012).

Factores o componentes	Subfactores
Inteligencia Intrapersonal	<i>Autoconciencia emocional.</i> <i>Asertividad.</i> <i>Autoestima.</i> <i>Autorrealización.</i> <i>Independencia.</i>
Inteligencia Interpersonal	<i>Empatía.</i> <i>Relaciones interpersonales.</i> <i>Responsabilidad social.</i>
Adaptación	<i>Solución de problemas.</i> <i>Prueba de realidad.</i> <i>Flexibilidad.</i>
Manejo de estrés	<i>Tolerancia al estrés.</i> <i>Control de impulsos.</i>
Estado de ánimo general	<i>Felicidad.</i> <i>Optimismo.</i>

³ Definición adaptada de Bar-On (1997) “an array of personal, emotional and social competencies and skills that influence one’s ability to succeed in coping with environmental demands and pressures” (p. 14). Citado por De Weerd, M. y Rossi, G. (2012, p. 9).

◆ **Modelo de competencias emocionales de Goleman (Goleman, 1995).**

Goleman en 1995 define la Inteligencia Emocional como la capacidad que tienen las personas sobre cinco componentes o áreas básicas: su automotivación, su autoconciencia, su autorregulación, su empatía y sus habilidades sociales (García-Fernández y Giménez-Más, 2010; Goleman, 1995; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mejía, 2012).

Goleman obtuvo una gran difusión del concepto de Inteligencia Emocional con su libro *Emotional Intelligence* (1995), aunque en 1996 (Goleman, 1996) reformuló el concepto llevándolo más cerca del terreno laboral y convirtiendo las cinco áreas descritas en el párrafo anterior en cuatro: 1) autoconciencia, 2) automanejo, 3) conciencia social y 4) manejo de las relaciones sociales. Además también disminuyen las características que componen cada área, pasan de veinticinco a veinte (Pineda, 2012).

A continuación se presenta una tabla resumen (ver Tabla 3) con los modelos más representativos de habilidades (o de capacidades) y mixtos (o de rasgos) de la Inteligencia Emocional.

Tabla 3. *Modelos de la Inteligencia Emocional* (Ramos, Enríquez y Recondo, 2012, p. 35).

Mayer y Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Goleman (1995)
Definición	Definición	Definición
Es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y/o comprender nuestras emociones. Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento para comprender emociones y razonar emocionalmente, y, finalmente, la habilidad para regular emociones propias y ajenas (Salovey y Mayer, 1997, p. 10).	IE es [...] un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales. (Bar-On, 1997, p. 14).	IE incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse uno mismo [...]. Hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter (Goleman, 1995, p. 28).

Habilidades integrantes	Habilidades integrantes	Habilidades integrantes
<ul style="list-style-type: none"> • Percepción, evaluación y expresión de las emociones. • Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento. • Comprensión y análisis de las emociones. • Regulación reflexiva de las emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades interpersonales. • Habilidades intrapersonales. • Adaptabilidad. • Manejo del estrés. • Estado de ánimo general. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las propias emociones. • Manejo emocional. • Automotivación. • Reconocimiento de las emociones en otros. • Manejo de las relaciones interpersonales.
Tipo de modelo	Tipo de modelo	Tipo de modelo
Modelo de habilidad.	Modelo mixto.	Modelo mixto.

1.2.3. Otros modelos.

Modelos que otros autores han propuesto, normalmente *ad hoc*, sobre la Inteligencia Emocional (Bisquerra, 2009; García-Fernández y Giménez-Más, 2010; Vallés y Vallés, 2003) que aúnan componentes de habilidades y de personalidad.

Algunos de ellos son:

- ◆ El modelo de Cooper y Sawaf de 1997: modelo orientado al mundo laboral y denominado modelo de los “Cuatro Pilares” al basar la Inteligencia Emocional en cuatro soportes básicos: alfabetización emocional, agilidad emocional, profundidad emocional y alquimia emocional (Citado en Bisquerra, 2009; García-Fernández y Giménez-Más, 2010).
- ◆ El modelo de Petrides y Furnham de 2001: modelo que se opone al modelo de Salovey y Mayer, donde se incluyen adaptabilidad, asertividad, valoración (percepción emocional de uno mismo y de los demás), expresión emocional, gestión emocional de los demás, regulación emocional, baja impulsividad, habilidades de relación, autoestima, automotivación, competencia social, gestión del estrés (Citado en Bisquerra, 2009; García-Fernández y Giménez-Más, 2010).
- ◆ El modelo Secuencial de Autorregulación Emocional de 2001: pertenece a Bonano y es un modelo que se fundamenta en la creencia de que toda persona muestra autorregulación emocional, para afrontar las situaciones de manera inteligente y eficiente. Presenta tres categorías: regulación de control, regulación anticipatoria y regulación exploratoria. (Citado en García-Fernández y Giménez-Más, 2010).

1.3. Evaluación de la Inteligencia Emocional.

1.3.1. Las dificultades de la evaluación de la Inteligencia Emocional.

Tal y como señalan Vallés y Vallés (2003), medir la Inteligencia en general entraña numerosas dificultades debido a que hay que cuantificar los componentes cognitivos, emocionales y conductuales básicos. Y esto no es diferente cuando nos referimos a la evaluación de la Inteligencia Emocional, porque hay que utilizar pruebas que reflejen ‘las vivencias emocionales’.

Algunos autores señalan que esta dificultad de la evaluación radica en que no existe el acuerdo necesario que nos indique a qué nos referimos teóricamente con el constructo de Inteligencia Emocional, lo que implica la coexistencia de múltiples modelos de Inteligencia Emocional, como hemos explicado en el apartado anterior, y a su vez conlleva a la producción de instrumentos evaluadores diferentes para su medición (Vallés y Vallés, 2003 y Bisquerra, 2009).

1.3.2. Métodos e instrumentos de medida de la Inteligencia Emocional.

En este apartado se presenta una relación de las pruebas más conocidas aunque, por las razones que se han explicado en el anterior apartado, no se le ha otorgado a ninguno de los instrumentos el apelativo de idóneo, para medir la Inteligencia Emocional (Bisquerra, 2009).

Partiendo de la clasificación de los modelos de Inteligencia Emocional (apartado 1.2), actualmente podemos dividir a los instrumentos que evalúan este constructo en medidas de habilidad / capacidad / competencia / ejecución, medidas basadas en autoinformes o escalas y aquellas que se basan en observadores externos (Pineda, 2012; Mejía, 2012). Indicando que la mayor parte están confeccionados por autores norteamericanos que luego han sido traducidos a numerosos idiomas y que de todas las medidas de Inteligencia Emocional destacan las de autoinforme (Vallés y Vallés, 2003; Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre, y Guil, 2004).

a) Comenzaremos indicando los instrumentos que se basan en el modelo de habilidad / capacidad / competencia / ejecución, donde el instrumento está predeterminado para estimular al individuo que efectúa la prueba para que realice diferentes tareas, por ejemplo, la resolución de problemas que presupone una respuesta “correcta” (Mejía, 2012). Algunos ejemplos de este tipo de instrumentos son (Bisquerra, 2009, p.138):

- EARS (Emotional Accuracy Research Scale) de Mayer y Geher (1996).
- EISC (Emotional Intelligence Scale for Children) de Sullivan (1999).
- FNEIPT (Freudenthaler & Neubauer Emotional Intelligence Performance Test) de Freudenthaler y Neubauer (2003).
- MEIS (Multifactor Emotional Intelligence) de Mayer, Caruso y Salovey (1999).
- MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test) de Mayer, Salovey y Caruso (2002).
- IE-ACCME (Inteligencia Emocional: Habilidad, Creencias y Concepto de Sí Mismo Meta- Emocional) de D'Amico (2012).

b) A continuación señalamos las medidas basadas en autoinformes, que suelen estar compuestas por afirmaciones breves a las que el/los participante/s responden en una escala graduada (tipo Likert) cuánto se ven representados ellos mismos en esas afirmaciones, es decir, son los propios sujetos los que marcan el grado en el que perciben su propia Inteligencia Emocional, denominándose a este tipo de prueba de Inteligencia Emocional Percibida (González, 2011). Algunos de los ejemplos que corresponden a este tipo de instrumentos son (Bisquerra, 2009, p.138):

- ECI (Emotional Competence Inventory) de Boyatzis, Goleman y Hay/McBer (1999).
- EQ-i (Emotional Quotient Inventory) de Bar-On (1997) quien “se inspiró en los trabajos realizados por Marie Jahoda en 1958” (Tengland, 2001, p. 48) sobre los criterios de la salud mental positiva.
- TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) de Petrides y Furnhan (2001).
- TMMS (Trait Meta Mood Scale) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).
- TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale) adaptación al español de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

Este tipo de métodos son criticados, porque se dice que las respuestas que realizan los evaluados están sometidas al efecto de deseabilidad social, es decir, “la tendencia de las personas a responder como se supone que es la respuesta correcta y no como es la realidad” (Bisquerra, 2009).

c) El tercero de los métodos corresponde al de observadores externos, donde un informador independiente, pero cercano a la persona a la que pretendemos evaluar, nos indique sus niveles de Inteligencia Emocional (Mejía, 2012). Siendo ésta una medida complementaria al autoinforme, al permitir minimizar el grado de deseabilidad social que puede producirse con el autoinforme, como hemos comentado anteriormente.

1.3.3. Justificación de la elección del modelo y del instrumento de evaluación de Inteligencia Emocional.

Las ventajas y desventajas a la hora de elegir uno u otro modelo de Inteligencia Emocional y uno u otro instrumento para evaluar dicha Inteligencia Emocional dependen de varios factores, como son el objetivo que nos hayamos propuesto, la muestra con la que contemos y los recursos (personales y materiales) con los que contemos para nuestra investigación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b; Velázquez, 2012).

Como hemos venido diciendo, desde que se comenzó a hablar de Inteligencia Emocional han sido muchos los autores que han desarrollado modelos a cerca de este constructo (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997), pero para el presente trabajo hemos decidido basarnos en el modelo de Salovey y Mayer (1990), ya que ha sido uno de los más apoyados por la comunidad científica (Pineda, 2012).

Por todo lo anterior expuesto y entre los instrumentos de evaluación que existen en el mercado hemos elegido para evaluar la Inteligencia Emocional el TMMS, porque es una de las herramientas más utilizadas para evaluar la Inteligencia Emocional (Extremera, Fernández-Berrocal, 2005), al mismo tiempo nos facilita características de personalidad, como son el perfil socioemocional o las competencias sociales (Mejía, 2012). Además tenemos la posibilidad de tener acceso a él y creemos que nos da la posibilidad de que los sujetos de la muestra expresen su propia experiencia emocional (Salovey et al., 1995).

1.4. Diferencias de sexo y edad en Inteligencia Emocional.

En las investigaciones sobre Inteligencia Emocional, muchas de ellas han mostrado gran interés por las diferencias en función del sexo (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c; Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012; Mestre, Guil y Araujo, 2010; Pineda, 2012; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Shin, 2011).

Cuando utilizamos medidas de *autoinforme* (por ejemplo el TMMS) en unos casos no se han encontrado diferencias (Abdullah, Elias, Mah-yuddin y Jegak, 2004; Aquino, 2003; Bar-On, 1997; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Brown y Schutte, 2006; Depape, Hankim-Larson, Voelker, Page y Jackson, 2006; Molero, Ortega y Moreno, 2010; Schutte et al., 1998) y en otras investigaciones sí se encuentran, evidenciando que las mujeres dirigen y manejan mejor tanto sus propias emociones como las de los demás, mostrando mayor *atención emocional y empatía*, mientras que los hombres muestran mejor *regulación emocional* (Austin, Evans, Goldwater y Potter, 2005; Bindu y Thomas, 2006; Brackett, Warner y Bosco, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004; García et al., 2013; Harrod y Scheer, 2005; Palomera, 2005; Pérez y Castejón, 2005; Van Rooy, Alonso, y Viswesvaran, 2005).

Y si utilizamos medidas de *ejecución* (por ejemplo el MSCEIT) se han obtenido claros resultados en los que las mujeres tienen mayor nivel de Inteligencia Emocional que los hombres (Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Mayer y Warner, 2004; Brackett et al., 2006; Brackett, Warner y Bosco, 2005; Day y Carroll, 2004; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Kafetsios, 2004; Palmer, Gignac, Manocha, y Stough, 2005; Sierra, Borges, Ruvalcaba, Villegas y Lorenzo, 2013).

Estas diferencias se han establecido desde dos vías de investigación: la explicación biológica y la explicación social (Nolen-Hoeksema y Jackson, 2001). Desde la biología se propone que la mujer está más preparada bioquímicamente, es decir, tiene mayores áreas del cerebro dedicadas al procesamiento emocional, para tener en cuenta como un elemento importante sus propias emociones y las de los demás (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, Extremera, 2012).

La explicación social nos indica que hay diferencias en la educación que reciben mujeres y hombre, mientras que las primeras adquieren una educación para que puedan expresarse emocionalmente, los segundos aprenden a minimizar las emociones de tristeza, culpa, vulnerabilidad y miedo (Sánchez et al., 2008), en general las mujeres presentan un conocimiento más extenso de la experiencia emocional (Barrett, Lane, Sechrest y Schwartz, 2000).

Debido al interés en función del sexo en la Inteligencia Emocional, algunos autores han llevado a cabo investigaciones de forma excluyente (Mestre, Guil y Araujo,

2010) para varones, por ejemplo Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte (2006) y para mujeres, por ejemplo Brackett et al. (2006).

En definitiva, ambas posturas “subrayan elementos que diferencian estructuralmente y funcionalmente el cerebro de hombres y mujeres sugiriendo que la expresión y experimentación de las emociones podrían ser diferentes en ambos sexos” (Pineda, 2012, p. 44).

Dichas diferencias radican, principalmente, como nos indican Joseph y Newman (2010) en que las mujeres presentan mayores puntuaciones en la puntuación total de la Inteligencia Emocional. Aunque si analizamos las puntuaciones en los diferentes componentes de la Inteligencia Emocional (percepción Emocional, percepción y facilitación emocional y comprensión y regulación emocional) encontramos variaciones (Jiménez y López-Zafra, 2008; Pérez y Castejón, 2005). Además las mujeres, a pesar de obtener mejores puntuaciones en Inteligencia Emocional, se autoperciben de manera más baja que en las pruebas de ejecución en relación con los hombres (Sánchez et al., 2008).

No podemos olvidar que en los estudios en los que se tiene en cuenta la variable sexo hay dificultad para controlar la influencia de los estereotipos en la percepción de los adultos, ya que esto en diversos estudios nos indican que estas diferencias y estereotipos se adquieren a lo largo de nuestra socialización, por lo que tendremos que tener en cuenta este aspecto a la hora de interpretar los resultados de nuestra investigación (Sánchez et al., 2008).

En resumen, en general los hombres autoinforman de una Inteligencia Emocional superior a la que ejecutan y las mujeres hacen lo contrario, autoinforman de una Inteligencia Emocional inferior a la que luego ejecutan (Brackett y Mayer, 2003; Brackett et al., 2006), por lo que se puede suponer que las mujeres se infravaloran mientras que los hombres se supervaloran (Sánchez et al., 2008).

Aunque hay que ser prudentes y evaluar las interacciones con otras variables como la edad (Fernández-Berrocal et al., 2012) y tener en cuenta también el tipo de instrumento con el que se evalúa la Inteligencia Emocional, porque según nos indican Sánchez et al. (2008) los estudios han demostrado que dependiendo si se utilizan autoinformes o medidas de ejecución los resultados son dispares.

1.5. Diferencias en Inteligencia Emocional en función de la titulación universitaria.

“La inteligencia Emocional ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo como una vía para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c, p.1) y desde que en el Informe Delors de la UNESCO (Delors, 1996) se hizo alusión a la Educación Emocional como un complemento en el desarrollo cognitivo, autores anteriormente citados, como Stenberg (1985), exponen que la educación cada vez necesita una mezcla más importante entre los aspectos cognitivos y los emocionales.

A este respecto, en el ámbito educativo se han venido realizando hasta la actualidad investigaciones midiendo el nivel de Inteligencia Emocional que presentan el alumnado en numerosas ocasiones y con diversos instrumentos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a; Pena y Repetto, 2008), aunque para la presente investigación destacaremos aquellos estudios empíricos destinados a medir la Inteligencia Emocional con el TMMS-24 (Salovey y Mayer, 1990), ya que es el instrumento que hemos utilizado nosotros. Estas investigaciones a veces, aunque muy pocas, a alumnado de educación básica (Ferragut y Fierro, 2012) otras a alumnado de educación secundaria (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b; Fierro y Fierro-Fernández, 2005; Rey y Extremera, 2012) o, las que más, en educación superior o universitaria (Bueno, Teruel y Valero, 2005; Extremera, Durán y Rey, 2005a; Jiménez y López-Zafra, 2008; Pérez y Castejón, 2005), al igual que hemos hecho en el presente trabajo, aunque nosotros hemos concretado un poco más de forma similar a los estudios que mostraremos a continuación, donde en la muestra se ha hecho una distinción por los distintos ámbitos de estudio o titulaciones.

En estos estudios se han obtenido resultados diferentes. En algunos se han obtenido diferencias dependiendo de la titulación universitaria a la que pertenecían los participantes (Cantero y Castejón, 2008; Castejón, Cantero y Pérez, 2008), en otro estudio solo se obtuvieron diferencias significativas en la dimensión de Atención (Cantero, Miñano y Gilar, 2008) y también se han obtenido resultados opuestos, donde no existían diferencias significativas en función de la titulación (Pérez y Castejón, 2005; López, 2008).

De los que sí presentaban diferencias significativas destacamos que, en varios estudios llevados a cabo, los participantes de las titulaciones de Ciencias Jurídicas obtienen puntuaciones por encima que las otras titulaciones y estadísticamente significativas en la dimensión de Claridad emocional (Cantero y Castejón, 2008;

Castejón, Cantero y Pérez, 2008). Además destacan que los estudiantes de Educación y de Salud obtienen mayores puntuaciones en Atención emocional.

Respecto a la comparación de medias, la Atención emocional tiene una media significativamente menor en las titulaciones de Ciencias y Tecnología, respecto al resto de titulaciones, y en Claridad emocional, al igual que en Reparación emocional, muestran una media significativamente mayor los estudiantes de Ciencias Jurídicas, frente a los de Salud que presentan las puntuaciones medias más bajas en estas dos variables (Castejón, Cantero y Pérez, 2008).

CAPÍTULO 2. BIENESTAR DESDE LA PSICOLOGÍA POSITIVA.

2.1. Evolución del concepto de Bienestar.

Normalmente las personas intentamos hallar nuestro Bienestar, aunque no seamos conscientes siempre de ello, ni estemos al corriente de dónde encontrarlo (Bisquerra, 2009).

Fue a mediados del siglo pasado cuando se empezó a mostrar interés por el análisis científico del concepto de Bienestar (Seligman, 1998). Vázquez y Hervás (2009) proponen dos factores principales, como decisivos para crear este interés. El primero fue crear políticas que condujeran hacia un Bienestar de la sociedad después de la II Guerra Mundial, cuyo origen está en los países nórdicos, donde surge el denominado Estado del Bienestar (Vázquez y Hervás, 2009; Pineda, 2012). El segundo de los factores fue el de reducir la mortalidad y aumentar la calidad de vida gracias al avance de la medicina, es decir, no solo paliar las enfermedades, sino también mejorar la salud ciudadana (Vázquez y Hervás, 2009; Pineda, 2012). Entendiendo como salud (Organización Mundial de la Salud, 1948) “el estado de completo Bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”

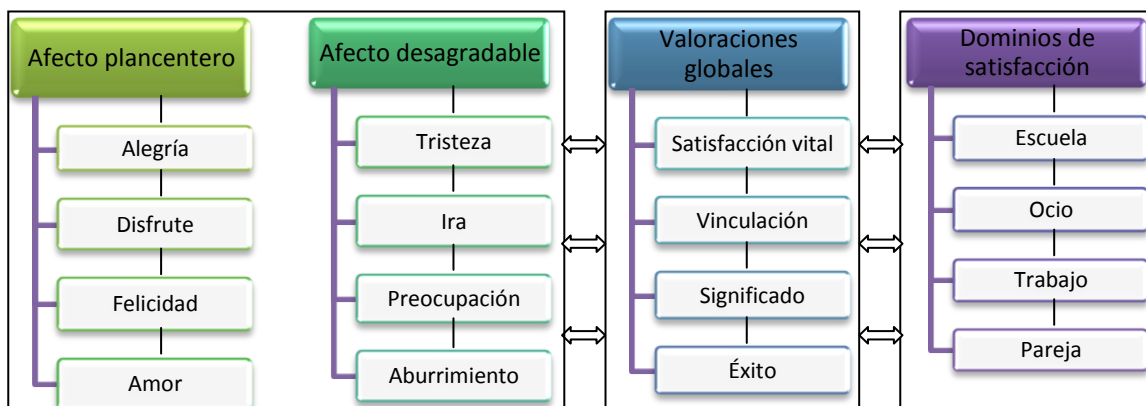
El estudio empírico del Bienestar ha comenzado hace relativamente pocos años (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). El punto de inflexión en el análisis de este concepto fue cuando Martín Seligman, en 1998, accedió a la presidencia de la American Psychological Association y realizó un discurso inaugural en el que propuso el término de Psicología Positiva (Vázquez, 2006), ya utilizado por Maslow (1968), para denominar al “estudio de lo positivo para una comprensión más cabal de la naturaleza humana” (Vázquez y Hervás, 2009, p. 17). Es decir, el objetivo de la Psicología Positiva es encaminar el cambio que la Psicología habitualmente ha tenido de poner el foco en reparar las cosas malas de la vida y poder construir también cualidades positivas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Vázquez y Hervás (2009) sintetizan los tres elementos de estudio fundamentales de la Psicología Positiva, por lo que el estudio de lo positivo podemos estudiarlo y analizarlo desde tres enfoques diferentes (ver Tabla 4).

Tabla 4. Elementos de estudio de la Psicología Positiva. (Basado en Vázquez y Hervás, 2009, p. 17).

Experiencias positivas	Fortalezas psicológicas	Organizaciones positivas
<ul style="list-style-type: none"> • Estados de Bienestar psicológico. • Felicidad. • Estados de flujo o de experiencia óptima. • Satisfacción con la vida. • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Virtudes o “cualidades que hacen a una persona merecedora de elogio moral” y “que poseen en diferentes grados” (Vázquez y Hervás, 2009, p. 183). • Buen carácter, que se muestra a través de pensamientos, sentimientos, conductas, sujeto a influencias. • Análisis casi exclusivo de la ética y filosofía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia. • Empresa. • Escuela. • Etc.

El filósofo Shopenhauer (1993) determinó que el que se siente feliz consigue cosas positivas, de tal modo que, “las direcciones entre satisfacción vital y emociones positivas pueden ser bidireccionales (ver Figura 3): las experiencias positivas contribuyen a la felicidad de la gente, pero, a su vez, la gente feliz parece procurarse más experiencias satisfactorias” (Vázquez y Hervás, 2009, p. 25).

**Figura 3.** Estructura del Bienestar psicológico positivo (Vázquez y Hervás, 2009, p. 25).

Así pues, desde la Psicología Positiva se desarrolla el concepto de Bienestar y, como establecen Vázquez y Hervás (2009), “ha llegado el momento de involucrarnos cada vez más, desde diferentes ámbitos de aplicación (sean educativos, clínicos, empresariales, comunitarios, etc.), en intentar promover el Bienestar de la ciudadanía” (p. 16). Por todo lo anteriormente dicho, podemos afirmar que el objetivo de la

Psicología en el siglo XXI es la de prevenir y promover la salud (Romero, García-Más y Brustad, 2009).

2.2. Modelos explicativos de Bienestar.

Existen numerosas investigaciones sobre el concepto de Bienestar que han ido ampliando el marco teórico sobre este concepto (Blanco y Díaz, 2005; Deci y Ryan, 2008; Díaz y Sánchez, 2002; Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle y Van Dierendonck, 2006).

Por ello, se puede vislumbrar que existen diferentes modelos teóricos, como en la mayoría de los constructos, que elaboran diferentes teorías y sistemas de evaluación del Bienestar Psicológico. Aunque se pueden utilizar como sinónimos de Bienestar psicológico, Bienestar subjetivo, satisfacción en la vida, felicidad y Bienestar emocional (Bisquerra, 2009, 2013), algunos autores apuntan que existen diferencias en los componentes (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2010).

Cuando hablamos de la presencia de afecto positivo y la ausencia de afecto negativo lo denominamos Bienestar con componente *hedónico* (Kahneman, Diener y Schwarz, 2003; Deci y Ryan, 2008), mientras que si hablamos de vivir de forma plena o dar realización a los potenciales humanos más valiosos, nos referimos al Bienestar con componente *eudaimónico* (Ryan y Deci, 2001; Ryan, Huta y Deci, 2008).

En la siguiente tabla, elaborada por Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez (2009), podemos observar las diferencias existentes entre el Bienestar hedónico y el eudaimónico.

Tabla 5. Autores y conceptos de las perspectivas hedónica y eudaimónico del Bienestar psicológico (Vázquez et al., 2009, p. 17).

	Bienestar hedónico	Bienestar eudaimónico
Autores representativos	Epicuro, Hobbes, Sade Bentham, Bradburn, Tennen, D. Watson, Kahneman, Diener*.	Aristóteles, Frankl, Ryff*, Deci*, Seligman*.
Conceptos básicos	Placer. Afecto positivo/negativo. Balance afectivo Emociones positivas. Afecto neto. Satisfacción vital.	Virtudes. Autorrealización. Crecimiento psicológico. Metas y necesidades. Fortalezas psicológicas.

Nota: Los autores de los cuales exponemos sus modelos teóricos más adelante están señalados con un asterisco (*).

A continuación se presentan, de forma breve, algunos de los modelos o teorías más representativos que abordan la difícil tarea de construir este constructo.

2.2.1. Modelo hedónico o subjetivo.

Bisquerra (2013) nos indica que el “Bienestar subjetivo es la expresión científica que tradicionalmente se ha utilizado [...] para referirse al grado en que un individuo juzga favorablemente la satisfacción global con la vida que lleva” (p. 93). Los psicólogos hedónicos utilizan el concepto de Bienestar subjetivo para denominar al conjunto o la suma de dos elementos: la *satisfacción vital* o componente cognitivo, que es el juicio global con la propia vida, con un espacio temporal específico o con un área como la familia, y el *balance afectivo* o componente afectivo, es decir, la frecuencia relativa de afectos placenteros/positivos o no placenteros/negativos en la propia experiencia inmediata (Bisquerra, 2013; Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002; Vázquez et al., 2009).

◆ **Modelo de Diener (1984).**

Diener (1984) realizó una revisión sobre las investigaciones de Bienestar, dando a conocer lo que él entiende por Bienestar subjetivo y equiparándolo a la felicidad. Concretamente lo definió como el conjunto de tres características “subjetividad, presencia de indicadores positivos, que no ausencia de factores negativos, y una valoración global de la vida” (Balcazar, Loera, Gurrola, Bonilla y Trejo, 2009, p. 71), por lo que, según Diener, presentar o no un buen Bienestar subjetivo depende del ajuste o desajuste entre las expectativas y los logros que cada persona tenga, es decir, el Bienestar subjetivo es el nivel de la satisfacción que el sujeto posee a lo largo del tiempo y que está formado por la suma de componentes afectivos (menos estables) y de componentes cognitivos (más estables).

Recientemente Pavot y Diener (2013) han realizado una nueva revisión de las principales conclusiones y cuestiones que han surgido a partir del estudio del Bienestar subjetivo, evidenciando que los beneficios del Bienestar repercuten en la mejora de la salud y el aumento de la longevidad, además de experimentar resultados positivos en otros ámbitos de la vida, como por ejemplo en las relaciones sociales (Diener, 2012).

En resumen, el Bienestar subjetivo según Diener consiste en la realización de evaluaciones tanto afectivas como cognitivas (ver Figura 4) de la vida de una persona (Diener, Oishi y Lucas, 2009).

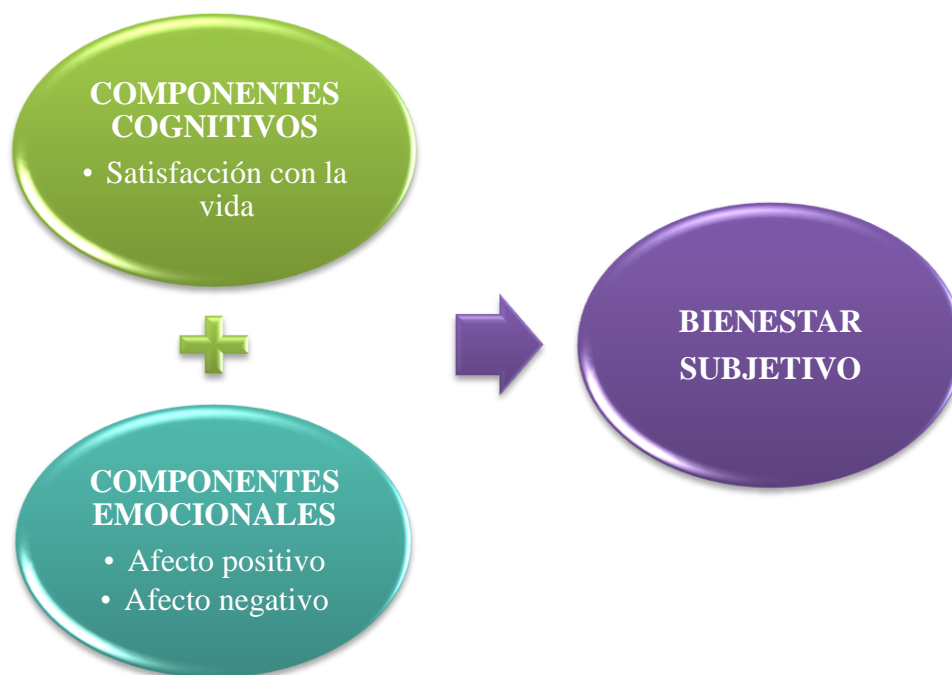


Figura 4. Componentes cognitivos y emocionales del modelo de Diener (Basado en Diener, Shu, Lucas y Smith, 1999; Diener, Oishi y Lucas, 2009).

2.2.2. Modelo eudaimónico o psicológico.

Otros investigadores han enfatizado una perspectiva complementaria, habitualmente denominada Bienestar *eudaimónico o psicológico* y que, como nos indican varios autores (Deci y Ryan, 2008; Ryan y Deci, 2001; Vázquez y Hervás, 2008; Vázquez et al., 2009), se trata de vivir de acuerdo a valores o criterios hacia los que se aspira llegar, con el que las personas se sienten vivas y auténticas. “No obstante, la definición y medida del bienestar (hedónico o eudaimónico) está aún en sus comienzos” (Vázquez et al., 2009, p. 18).

♦ **Modelo multidimensional de Carol Ryff (1989a)**, revisado posteriormente por Ryff y Keyes (1995).

Ryff, una de las autoras más importantes dentro de la perspectiva eudaimónica, en 1989 realizó una revisión teórica de las investigaciones que existían hasta el momento referidas al Bienestar en vez de a enfermedades (cit. en Van Dierendonck, Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, 2008), siendo las más importantes: teorías del ciclo vital, teorías clínicas sobre el crecimiento personal (por ejemplo, Allport, 1961; Maslow, 1968; Rogers, 1961) y sobre salud mental positiva (por ejemplo, Jahoda, 1958). Más adelante, incorpora aspectos sobre su propia investigación en el desarrollo durante el curso de la vida (Ryff y Keyes, 1995) y detalles sobre cómo la

filosofía ha tratado de definir la buena vida (Becker, 1992). Ryff y Keyes (1995), definen este concepto como:

El Bienestar psicológico se presenta como un constructo multidimensional, puesto que es un concepto complejo que ha sido empleado de un modo impreciso en relación con otros, como el de calidad de vida. Estos autores diferencian al Bienestar psicológico, definiéndolo como una percepción subjetiva, un estado o sentimiento. Así mismo consideran que se le puede medir a través de algunos de sus componentes, afectos y cognición. (Balcazar et al., p. 72).

Además Ryff (1989a; 1989b) sugirió que ese constructo o modelo multidimensional de Bienestar psicológico está compuesto por seis dimensiones (ver Figura 5).

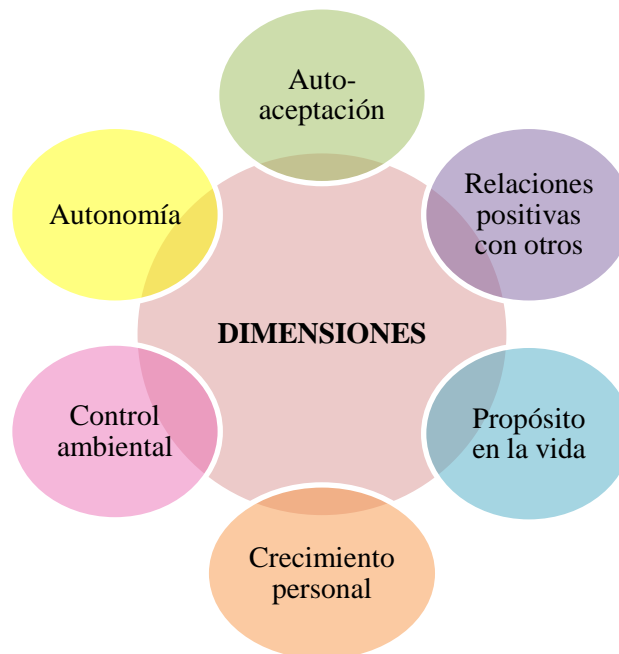


Figura 5. Dimensiones del modelo multidimensional de Bienestar psicológico de Ryff (1989). (Basado en Ryff, 1989a, p. 41-44).

La *auto-aceptación* es uno de los criterios centrales del Bienestar, puesto que las personas tratamos de sentirnos bien con nosotras mismas aun conociendo nuestras limitaciones (Díaz et al., 2006; Ryff, 1989a). Es decir, la auto-aceptación consiste en tener una actitud positiva hacia sí mismo y además reconocer y aceptar múltiples aspectos de uno mismo, incluyendo las cualidades buenas y malas.

Las *relaciones positivas con otros*, consiste en tener relaciones de confianza, preocuparse por el Bienestar y lograr empatía hacia los demás (Díaz et al., 2006; Ryff,

1989a; Pineda, 2012) y en definitiva establecer un sentimiento de feed-back con las personas.

El *propósito en la vida*, otro criterio fundamental, consiste en tener una dirección y plantearse metas que permiten dar sentido a la vida (Díaz et al., 2006; Ryff, 1989a). El *crecimiento personal* es otra dimensión imprescindible, que nos indica que el camino que recorreremos a lo largo de la vida nos ayuda a alcanzar de la mejor forma posible nuestras capacidades, es decir, cada vez adquirimos más cosas, que nos ayudan a sentirnos más eficaces (Díaz et al., 2006; Keyes et al., 2002; Ryff, 1989a). Además de estas cuatro características tenemos otras dos, no menos importantes, el *control ambiental*, que muestra la capacidad que se tiene respecto al mundo externo o el entorno, de tal forma que nos ayuda a crear ambientes que favorecen nuestras necesidades convirtiéndolas en situaciones positivas, y, por último, tenemos la *autonomía*, que consiste en ser capaces de regular de forma crítica nuestro comportamiento o conducta, a través de una propia valoración o evaluación, manteniendo la independencia de las influencias de los otros (Díaz et al., 2006; Ryff y Signer, 2002).

Para medir estas dimensiones Ryff creó un instrumento: la Escala de Bienestar Psicológico (PWBS), de la cual se han establecido posteriormente versiones más cortas (Van Dierendonck, 2004) que utilizaremos en esta investigación y que desarrollaremos en el apartado 2.3.2.

◆ **Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000)**. *Self-Determination Theory* - *SDT*. (Deci, 2008; Deci y Ryan, 2000; Deci y Ryan, 2008).

Estos autores fueron pioneros en proponer los términos de Bienestar hedónico y eudaimónico (Pineda, 2012), aunque centraron su teoría en la perspectiva eudaimónica, por ligarla a la autorrealización como aspecto esencial del Bienestar (Vázquez et al., 2009).

Esta teoría nos dice que para conseguir un buen nivel de Bienestar es imprescindible tener un funcionamiento psicológico sano (Vázquez et al., 2009), determinado por la apropiada satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y vinculación), y además establecer metas coherentes (Deci y Ryan, 2000).

Lent en 2003 (cit. en Vázquez et al., 2009), estableció que estas necesidades básicas propuestas por estos autores coinciden prácticamente con tres de las del modelo

de Ryff (autonomía, control ambiental y relaciones positivas con los otros), sin embargo a la hora de definirlos hay diferencias.

◆ **Modelo de las tres vías de Martín Seligman, 2002.**

Seligman (2002; 2003; 2006) diferencia entre tres tipos de vías que asegura que llevan al Bienestar o la felicidad: la *vida placentera* (pleasant life), es un tipo de felicidad de corta duración que pretende buscar las emociones positivas tanto del presente, como del pasado, como del futuro; la *vida comprometida* (engaged life), utilizando las fortalezas personales y virtudes que nos ayudan a desarrollar experiencias óptimas («flow») en los principales ámbitos de la vida; la *vida significativa* (meaningful life), que es la que más perdura en el tiempo, y se desarrolla al alcanzar las metas que van más allá de uno mismo, por ejemplo participar en voluntariados (Segura y Ramos, 2009) y al pertenecer a las instituciones positivas (democracia, familia, educación, etc.). Proponiendo en el año 2009 sumar una cuarta vía: la *vida social* (social life) los hombres somos sociales (cit. en Águeda y Neto, 2014 y cit. en Grinhauz, 2012).

De todas formas, la propuesta de Seligman no se entiende propiamente como un modelo o teoría, sino como un inicio sistematizado que invita a la investigación futura en este tema (Duckworth, Steen y Seligman, 2005), incluido dentro de las ‘teorías de rasgos’, entendidas como “patrones de conducta, pensamientos y emociones relativamente estables, que hacen que nos comportemos de un modo más o menos persistente ante una gran diversidad de situaciones” (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012, p. 41). Lo que le llevó a centrar la atención en el estudio del carácter moralmente valioso o ‘buen carácter’ formado por los rasgos positivos y que a su vez están formados por lo que él denomina las fortalezas del carácter.

Siguiendo esta línea de investigación, Peterson y Seligman (2004) presentaron una Clasificación de las Fortalezas y Virtudes del carácter, personales o humanas (Character Strengths and Virtues). Se trata de la clasificación de veinticuatro fortalezas agrupadas en seis virtudes (ver Figura 6) consideradas como universales, porque cumplen los criterios de que se valoran en casi todas las culturas, se estiman por derecho propio (no para alcanzar otros fines), que sean maleables y que se hayan dado durante toda la existencia de la humanidad (Dahlsgaard, Peterson y Seligman, 2005; Seligman, 2002). De tal forma que para evaluar dichas Fortalezas Peterson y Seligman (2004) crearon un instrumento: Test de fortalezas personales -proyecto valores en acción

(Values In Action- VIA) que utilizaremos en esta investigación y que desarrollaremos en el apartado 2.3.2.

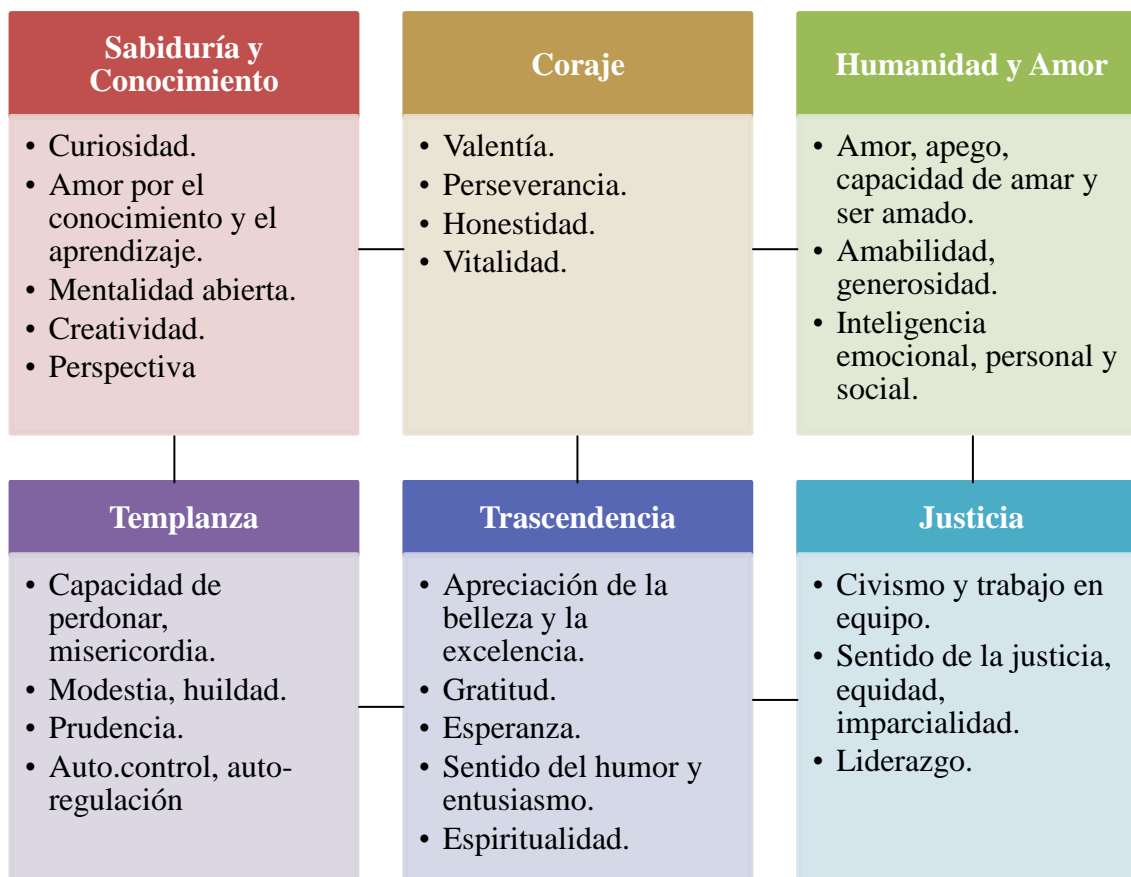


Figura 6. Clasificación de las Fortalezas Humanas (Peterson y Seligman, 2004).

(Extraído de Segura y Ramos, 2009).

Una vez aclarado el modelo propuesto por Seligman queremos indicar que los estudios con adultos, ya a finales de los años 90, indicaban según Sheldon y Elliot que “el logro de metas con un componente intrínseco importante (y las fortalezas innatas lo son de forma muy marcada), tiene un impacto mucho mayor sobre el Bienestar que el logro de aquellas que no tienen dicho componente” (cit. en Giménez, Vázquez y Hervás, 2010, p. 84).

2.3. Evaluación del Bienestar.

2.3.1. Las dificultades de la evaluación del Bienestar.

Al hacer una revisión sobre información referente a las dificultades que se han ido encontrando los investigadores al realizar las evaluaciones sobre Bienestar, no hemos encontrado literatura que justifique conflictos en la medición de este constructo. Quizá una de las dificultades que podríamos entrever en las investigaciones es que la mayoría

de los instrumentos que se encuentran disponibles para la evaluación del Bienestar solamente están validados para adultos y para contextos o culturas muy específicas (Balcazar et al., 2009).

2.3.2. Métodos e instrumentos de medida del Bienestar.

En este apartado se presenta una relación de las pruebas más conocidas, partiendo de la clasificación de los modelos de Bienestar (apartado 2.2):

Como se ha venido indicando a lo largo del presente capítulo, existen dos tipos de Bienestar, el hedónico y el eudaimónico, por lo que los instrumentos de evaluación se diferenciarán dependiendo si queremos medir el Bienestar hedónico o subjetivo, o por el contrario, queremos medir el Bienestar eudaimónico o psicológico (ver Figura 7).



Figura 7. Clasificación de los instrumentos de evaluación de Bienestar más conocidos. Elaboración propia (basado en Vázquez et al., 2009)⁴.

A continuación se describen de una manera más detallada cada una de estas medidas (ver Tabla 6).

⁴SWLS : Satisfaction with Life Scale (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985);
PANAS: Positive and Negative Affect Schedule (Watson, Clark y Tellegen, 1988);
PWBS: Spanish adaptation of the Psychological Well-being Scales (Díaz, et al., 2006);
VIA: Values in Action Inventory of Strengths (Peterson y Seligman, 2003).

Tabla 6. Descripción de los instrumentos de evaluación de Bienestar más conocidos.

(Basado en Atienza, Balanguer y García-Mérita, 2003; Díaz et al., 2006; Peterson y Seligman, 2004; Pineda, 2012; Sandin, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente, 1999; Vázquez et al., 2009).

	Escala	Autores	Descripción
BIENESTAR HEDÓNICO O SUBJETIVO	Satisfaction with Life Scale (SWLS).	Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985. Adaptación española de Atienza, Balanguer y García-Mérita, 2003.	Escala multi-item que evalúa la satisfacción con la vida con un proceso de juicio cognitivo (Atienza et al., 2003; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Está compuesta por 5 ítems en una escala Likert de 1 a 7 (1 es “totalmente en desacuerdo” y 7 es “totalmente de acuerdo”).
	Positive and Negative Affect Schedule (PANAS).	Clark y Tellegen, 1988. Adaptación española de Sandin, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente, 1999.	Dos escalas de diez ítems cada una. Donde se puntúa en una escala Likert de 1 a 5 (1 es “ligeramente o nada” y 5 es “mucho”) hasta qué punto se sienten habitualmente de la forma que indican 20 adjetivos (por ejemplo, atento/a, irritable, culpable, interesado...) (Sandin et al., 1999; Clark y Tellegen, 1988).
BIENESTAR EUDAIMÓNICO O PSICOLÓGICO	Spanish adaptation of the Psychological Well-being Scales (PWBS).	Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle, y Van Dierendonck, 2006.	Miden las seis dimensiones del modelo multidimensional propuesto por Ryff (1989a) y se compone de las subescalas de la autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal.
	Values in Action Inventory of Strengths (VIA) - Test de Fortalezas - Valores en Acción.	Peterson y Seligman, 2004. Traducción al castellano por Vázquez y Hervás.	Cuestionario de 24 ítems de tipo Likert de 1 a 6 (1 es “No aplicable”, 2 es “Nunca” y 6 es “Siempre”), que mide el grado en que un individuo posee cada una de las veinticuatro fortalezas establecidas por Peterson y Seligman (2003; 2004), es decir, mide las dimensiones de las fortalezas y virtudes de las personas (Vera, 2006).

2.3.3. Justificación de la elección de los modelos de Bienestar y de los instrumentos de evaluación del Bienestar.

Cuando decidimos elegir un modelo u otro de Bienestar y los instrumentos para evaluarlo, al igual que nos pasó en la elección del modelo e instrumento de Inteligencia Emocional, tenemos que tener en cuenta diversos factores que están influyendo en nuestra investigación como son los objetivos, la muestra o los recursos (personales y materiales) con los que podemos contar. De esta forma a continuación presentamos el recorrido teórico que hemos seguido para hacer la elección.

Bisquerra (2013) y Díaz et al. (2006) nos recuerdan que el progreso del estudio del Bienestar, desde que se inició en la segunda mitad del siglo XX, ha dado lugar a dos grandes tradiciones propuestas por Ryan y Deci (2001), con sus correspondientes defensores: la tradición *hedónica* que se encarga del estudio del Bienestar subjetivo o los placeres proporcionados por los sentidos, es decir, la felicidad (entendida como Bienestar pasajero) y la tradición *eudaimónica* que estudia el Bienestar psicológico, es decir, el desarrollo o virtud personal de los individuos (entendida como Bienestar duradero y profundo), la forma en que afrontan los retos de la vida y el esfuerzo para conseguir sus metas.

“Ambas tradiciones representan dos concepciones teóricamente relacionadas pero empíricamente diferenciadas del Bienestar; es decir, están interesadas en un mismo proceso psicológico, pero se sirven de distintos indicadores para medirlo, unos indicadores que se han situado a lo largo de una doble dimensión: rasgos y estilos de personalidad (Costa y McCrae, 1996; Díaz y Sánchez, 2002), y variables sociodemográficas” (cit. en Blanco y Díaz, 2005, p. 582). Por esa relación entre ambas se ha decidido que la presente investigación se enmarque dentro de las dos tradiciones.

Como hemos presentado a lo largo del capítulo, desde que se comenzó a estudiar el Bienestar han sido muchos los autores que han desarrollado modelos a cerca de este constructo (Diener, 1984; Ryff, 1989a; Deci y Ryan, 2000; Seligman, 2002), pero para el presente trabajo hemos decidido basarnos en el modelo de Ryff (1989a) y el modelo de Seligman (2002), ambos para evaluar el Bienestar eudaimónico o psicológico, y en el modelo de Diener (1984) para evaluar la satisfacción con la vida del Bienestar hedónico o subjetivo, con sus respectivos instrumentos de evaluación adaptados al español (PWBS; Fortalezas Personales - Proyecto VIA; SWLS), porque nos permiten evaluar de forma fiable los conceptos que pretendemos medir (Atienza et al., 2003; Cabañero,

Richart, Cabrero, Orts, Reig, y Tosal, 2004; Deci y Ryan, 2000, 2008). Además algunos de los subcomponentes de la escala SWLS como propósito en la vida o crecimiento personal se relacionan con las fortalezas personales (Park, Peterson y Seligman, 2004).

2.4. Diferencias de sexo y edad en el Bienestar.

A continuación se presenta un análisis de las diferencias que se han establecido en los últimos años respecto a la relación que existe entre el Bienestar y el sexo, diferenciando por un lado aquellos estudios de Bienestar psicológico y por otro los de Bienestar subjetivo, ya que, como se ha establecido antes, “se sirven de indicadores diferentes para evaluar el Bienestar” (cit. en Blanco y Díaz, 2005, p. 582).

Son numerosos los estudios recientes sobre Bienestar psicológico en los que se comprueba que existen diferencias en función del sexo (Lalive, Manai y Stutzer, 2014; Velásquez et al., 2008; Zubieta y Delfino, 2010), donde se establece que normalmente las mujeres obtienen una puntuación general más alta en los niveles de Bienestar, aunque si lo vemos por las dimensiones establecidas por Ryff (1989a), los hombres, por ejemplo, presentan mejor la dimensión de propósito en la vida, mientras que las puntuaciones en el crecimiento personal obtienen mayores puntuaciones las mujeres (Yáñez y Cárdenas, 2010).

Respecto al estudio sobre la relación entre Bienestar subjetivo y sexo también hay numerosas investigaciones actuales (Cova, 2004; Graham y Chattopadhyay, 2013; Lalive, Manai y Stutzer, 2014; Tesch-Römer, Motel-Klingebiel y Tomasik, 2008) que nos indican que la satisfacción con la vida, como componente más cognitivo del Bienestar, en las mujeres es ligeramente superior que en hombres en varios países (Bishop, 2006; Haller y Hadler, 2006), es decir, que las mujeres se perciben con mayor Bienestar que los hombres (Alexander y Wood, 2000).

Las investigaciones han demostrado que los niveles tanto de Bienestar subjetivo (Diener, 1984) como los de Bienestar psicológico de Ryff (1989a) normalmente varían con la edad (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002). De los componentes del Bienestar subjetivo el *afecto positivo* disminuye con la edad, pero la *satisfacción con la vida* y el *afecto negativo* no siguen esta línea (Diener y Suh, 1997). Y si vemos la trayectoria del Bienestar psicológico observamos que de las seis dimensiones establecidas por Ryff (1989a) la *autoaceptación* y las *relaciones positivas con los otros* no suelen modificarse con la edad, mientras que el *dominio del ambiente* y la *autonomía* van aumentando desde la edad joven hasta la mediana edad, para permanecer estable desde ésta a la vejez

y tanto el *propósito en la vida*, como el *crecimiento personal* disminuyen según aumenta la edad (Meléndez, Miguel y Navarro, 2008; Villar, Triadó, Resano y Osuna, 2003). En definitiva, por todo lo expuesto en el actual apartado se considera necesario tener en consideración en la presente investigación la variable de sexo.

2.5 Diferencias en Bienestar en función de la titulación universitaria.

La universidad es considerada como una de las etapas más importantes en la vida de una persona (Rodríguez y Quiñones, 2012), por eso algunos autores (Schwitzer, 2008; Smith y Zhang, 2009) consideran esta etapa como crítica para que los universitarios puedan alcanzar el éxito académico y que además puedan conseguir sus metas, tanto personales como profesionales. Tener en cuenta los perfiles psicoeducativos de los universitarios puede ayudar a su tránsito por la universidad y por tanto conducir al éxito académico (Veliz-Burgos y Apodaca, 2012), por eso algunos estudios empíricos han dedicado sus esfuerzos en describir el nivel que posee el alumnado universitario en materia de Bienestar (Carnicer y Calderón, 2014; García-Andalete, 2013; Molina-García, Castillo y Pablos, 2007; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005).

Dentro de los estudios realizados en los que han medido el Bienestar destacamos a continuación aquellos que han usado el PWBS (Ryff, 1989a), SWLS (Diener et al., 1985) y VIA (Peterson y Seligman, 2004), ya que son los mismos instrumentos de medida que hemos utilizado en la presente investigación.

La escala de Bienestar psicológico de Ryff (1989a) se ha utilizado hasta la actualidad en numerosas ocasiones en muestras universitarias (García-Alandete y Bernabé, 2013; Rodríguez y Quiñones, 2012; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Veliz-Burgos y Apodaca, 2012; Zubieta y Delfino, 2010), aunque solamente hemos encontrado un estudio realizado en Perú que buscaban evaluar las diferencias entre titulaciones universitarias (Velásquez et al., 2008) y donde los resultados indicaron que existían dichas diferencias.

De los estudios relacionados con la Satisfacción con la vida (Diener et al., 1985) no hemos encontrado ninguna investigación en la que se establezcan diferencias en estudiantes universitarios en función de la titulación, aunque sí de forma general en la que los participantes eran universitarios (Alleyne, Alleyne, y Greenidge, 2010; Vera, Yáñez y Grubits, 2013; Zubieta y Delfino, 2010) y los resultados obtenidos son que, en general, los estudiantes se perciben a sí mismos como satisfechos con su vida.

Respecto a los estudios que se han llevado a cabo sobre las Fortalezas y Virtudes de carácter (Peterson y Seligman, 2004), ocurre lo mismo que en el caso anterior, que no hemos encontrado investigaciones en las que evalúen las diferencias en función de la titulación, además tampoco hemos encontrado estudios que midan las Fortalezas y Virtudes con la escala reducida de 24 ítems, pero sí estudios que las evalúan en universitarios con la escala de 240 ítems (Azañedo, Fernández-Abascal y Barraca, 2014; Brdar. y Kashdan, 2010; Leontopoulou y Triliva, 2012) y otra investigación en la que se midieron con cuestionarios específicos de las fortalezas de Gratitud y Esperanza (Vadillo, 2013).

CAPÍTULO 3. RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR.

Hasta la segunda mitad del siglo XX se creía que el desarrollo intelectual que se fomentaba desde la infancia era la única vía que aseguraba el éxito en la vida, a partir de ese momento se empezó a hablar de que no solo el intelecto permite una vida triunfante, sino que influyen otros muchos factores, como por ejemplo aspectos emocionales (Goleman, 1995; Humphrey, Curran, Morris, Farrel y Woods, 2007), aceptándose en la actualidad que las emociones juegan un papel fundamental tanto en el Bienestar como en el éxito en la vida (Zeidner, Matthews, y Roberts, 2012), ya que, “las emociones pueden empeorar o facilitar la adaptación psicológica y nos sirven de barómetro sobre nuestro Bienestar y metas en la vida (Lazarus, 2006)” (cit. en Pineda, 2012, p. 78). Por lo tanto, como establecieron Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), para lograr un mayor Bienestar es necesario mantener niveles altos de Inteligencia Emocional, y por lo tanto aquellos que son capaces de percibirse con una adecuada Inteligencia Emocional experimentan mayor Bienestar.

Desde que se definió la Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997), la manera de entender a las emociones ha cambiado, pasando de considerarse un componente perturbador del intelecto, a ser un fenómeno vital que nos informa sobre cómo podemos resolver nuestras dificultades (Rey y Extremera, 2012).

En los últimos años la investigación científica ha tenido un especial interés en analizar el papel fundamental que tiene la Inteligencia Emocional como predictora del Bienestar (Zeidner, Matthews y Roberts, 2012). En estos análisis se han encontrado evidencias de cómo la Inteligencia Emocional puede llegar a proporcionar un mayor Bienestar (Augusto-Landa, Pulido-Martos y López-Zafra, 2011; Pineda, 2012) y una mayor satisfacción vital (Extremera, Durán y Rey, 2009). Lo que sugiere que podemos considerar que la Inteligencia emocional influye en el ajuste psicológico y en la resolución de problemas interpersonales de la vida cotidiana (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a), lo que nos producen Bienestar.

Avanzar empíricamente en sintonía a lo expuesto en los párrafos anteriores ha sido posible gracias a que, en las últimas décadas, los investigadores han examinado la relación entre la Inteligencia Emocional y los dos conceptos de Bienestar (Bienestar psicológico o hedónico y con el Bienestar subjetivo o eudaimónico), unas veces por separado y otras de forma conjunta, donde demuestran que la Inteligencia Emocional es

predictiva del Bienestar (Extremera, Ruiz-Aranda, Pineda-Galán y Salguero, 2011; Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Por, Barriball, Fitzpatrick, y Roberts, 2011; Zeidner, Matthews, y Roberts, 2012), por lo que la Inteligencia Emocional tiene un papel fundamental en el Bienestar (Zeidner, Matthews, y Roberts, 2012), al asociarse una puntuación alta en Inteligencia Emocional, ya sea evaluada con pruebas de auto-informe o de habilidad, con niveles altos de Bienestar y los niveles bajos de Inteligencia Emocional con mayores conflictos interpersonales y con menores niveles de Bienestar (Lopes, Salovey, y Straus, 2003).

Estas investigaciones nos indican, como podemos ver en varios metanálisis (Martins, Ramalho y Morin, 2010; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke, 2007), que las personas que se perciben con una buena Inteligencia Emocional están más a gusto consigo mismas, además de tener más satisfacción en la vida y por tanto se perciben como más felices.

Con relación al análisis de la Inteligencia Emocional respecto al Bienestar en el colectivo de alumnado universitario, se han realizado investigaciones en las que se han obtenido resultados similares (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2006). Donde podemos destacar las correlaciones significativas que se han establecido en algunos estudios empíricos entre dos de las tres dimensiones medidas por el TMMS-24 (Claridad y Regulación) y las variables que forman parte de la escala de Bienestar psicológico de Ryff (1989a), como por ejemplo las investigaciones de Vadillo (2013) o de Ferragut y Fierro (2012); o de la escala de Satisfacción vital de Diener et al. (1985), por ejemplo las investigaciones de Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez y Pulido (2006), Palomera y Brackett (2000), Rey, Extremera y Pena (2011).

Para finalizar este capítulo diremos que en diversos meta-análisis, con diferentes tipos de muestras, se ha concluido que aquellas personas que se presentan como emocionalmente inteligentes indican mayores niveles de satisfacción y de Bienestar, lo que nos muestra que la Inteligencia Emocional quizá sea substancial en el Bienestar (Pineda, 2012).

PARTE PRÁCTICA



CAPÍTULO 4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

4.1. Justificación del estudio, motivación y problemática.

Puesto que “la educación es una cuestión que incide en muchos aspectos de la vida del ser humano, en la dimensión intelectual, social, económica, cultural, personal y profesional, entre otras” (Pérez y Castejón, 2005, p. 1311) y que cada vez es más evidente que el éxito general y el Bienestar en la edad adulta puede estar condicionado por el aprendizaje de cómo emplear las habilidades de aprendizaje social y emocional para enfrentarse a muchos desafíos de la vida (Humphrey et al., 2007); y teniendo en cuenta que el alumnado universitario que actualmente se está formando constituye el futuro de nuestra sociedad, consideramos necesario conocer el nivel de Inteligencia Emocional que presenta dicho alumnado y si este se relaciona con su Bienestar. Ya que normalmente las personas que presentan una Inteligencia Emocional elevada, afrontan mejor las demandas ambientales (Tsaousis y Nikolaou, 2005).

Los estudiantes de las distintas facultades, y por lo tanto de las distintas titulaciones se espera que tengan unos intereses o metas diferentes, pero ¿sabemos si los alumnos de diferentes titulaciones presentan diferencias significativas en su Inteligencia Emocional y en su Bienestar? Esta es otra de las preguntas a las que se pretende dar respuesta en la presente investigación.

Como alumna de la Universidad e integrante de la sociedad en general, me interesa conocer el estado que presentan los alumnos, futuros sustentadores de la sociedad, sobre la forma en la que perciben sus propias emociones en la vida cotidiana, cómo aprovechan su potencial humano, la forma en la que satisfacen su vida (Rangel, 2010), porque desde mi punto de vista esto influirá en el avance de la sociedad.

Por ello, en la presente investigación tendremos en cuenta la percepción subjetiva que cada persona que compone la muestra tiene sobre su propia Inteligencia Emocional y sobre su Bienestar, además de relacionarlo con los estudios que está cursando en la actualidad y con otras variables como el sexo y la titulación.

En definitiva, que teniendo en cuenta el contexto teórico y empírico descrito en los anteriores capítulos, donde se puede encontrar el estado actual de la investigación dentro del campo de la Inteligencia Emocional, del Bienestar y la relación que se

establece entre ambos constructos, planteamos a continuación el objetivo general, los objetivos específicos y las hipótesis para la presente investigación.

4.1.1. Implicaciones ético-metodológicas.

Hemos creído necesario hacer una pequeña focalización en las cuestiones éticas ya que, como establece González-Yoldi (2012), es de vital importancia dar a la ética profesional y al proceso de investigación un valor primordial en las investigaciones científicas, porque “todas las investigaciones que tienen relación con personas influyen, directa o indirectamente, sobre sus derechos, el Bienestar y su privacidad. Por ello, la honradez y honestidad del investigador es vital” (p. 76). Por todo esto y siguiendo a Blaxter, Hughes y Tight (2005) creemos necesario subrayar que la investigación implica “obtener el consentimiento informado de las personas que investigará, entrevistará, observará o de quienes extraerá materiales”, es decir, “llegar a un consenso en cuanto al uso de los datos y a la comunicación y difusión del análisis de esos datos” (p. 199).

Las cuestiones éticas o problemas a los que un investigador debe enfrentarse durante su estudio son según Blaxter, Hughes y Tight (2005) “la confidencialidad, el anonimato, la legalidad y el profesionalismo” (p. 201). Dentro del problema de la legalidad encontramos según Meo (2010) el consentimiento informado donde se informa sobre los objetivos de la investigación y para qué vamos a utilizar la información que solicitamos a los participantes.

Mesía (2007) nos indica que “el problema de la investigación social es que las consideraciones éticas no siempre resultan obvias” (p.139), por lo que es necesario plasmarlas específicamente en los trabajos de investigación, como se ha hecho en el presente estudio.

4.2. Objetivos e hipótesis.

4.2.1. Objetivos generales y específicos.

Objetivo general: analizar la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y de Bienestar en una muestra del alumnado universitario de la Universidad de Valladolid. Y analizar si hay diferencias en estas variables en función de la titulación y el sexo.

Objetivos específicos:

O1: Explorar la asociación entre la Inteligencia Emocional y el Bienestar en la muestra.

O2: Analizar la relación de los componentes de la Inteligencia Emocional con las dimensiones del Bienestar.

O3: Explorar si se muestran diferencias significativas en función del sexo en la muestra, respecto a la relación entre Inteligencia Emocional y Bienestar global, y en relación a la satisfacción vital y las Fortalezas y Virtudes de carácter.

O4: Examinar si se muestran diferencias significativas entre el alumnado en función de la titulación, respecto a la relación entre Inteligencia Emocional y Bienestar.

4.2.2. Hipótesis.

H1: Esperamos que el alumnado con una mayor Inteligencia Emocional presenten un mayor nivel de Bienestar.

H2: Suponemos que existe correlación positiva entre los componentes de la Inteligencia Emocional con las dimensiones del Bienestar.

H3: Esperamos discrepancias en función del sexo en los componentes de Inteligencia Emocional y en los del Bienestar global, y en relación a la satisfacción vital y las Fortalezas y Virtudes de carácter.

H4: Esperamos diferencias en función de la titulación en los niveles de Inteligencia Emocional y de Bienestar.

4.3. Método.

4.3.1. Participantes.

La muestra está formada por 185 participantes, 147 (79,5%) mujeres y 36 (19,5%) hombres, dos de los participantes no indicaron su sexo, con una edad media de 20,26 años y una desviación típica de 4,594 años. El rango de edad de la muestra está situado entre los 18 y 50 años. Los participantes de la muestra son estudiantes universitarios de primer (N=160) y segundo (N=25) curso de las Facultades de Educación y Trabajo Social, Enfermería, Medicina y de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación todas ellas de la Universidad de Valladolid. Concretamente la muestra se compone de alumnado de las titulaciones de Educación Infantil (N=43; 23,2%), Enfermería (N=105; 56,8%), Nutrición y Dietética (N=24; 13%) y Tecnologías Específicas de Telecomunicación (N=13; 7%), respectivamente.

Antes de continuar, consideramos importante aclarar que se trata de una *muestra no probabilística*, porque el muestreo ha sido por *conveniencia*, es decir, no se ha extraído aleatoriamente y además se compone de *sujetos voluntarios* (Gómez, 2006).

4.3.2. Instrumentos de evaluación.

Las pruebas utilizadas en la presente investigación conformaron un cuadernillo de cuestionarios que incluye escalas tipo Likert de auto-informe para evaluar la Inteligencia Emocional y el Bienestar, y que se concretan de una forma más precisa a continuación:

Para evaluar la Inteligencia Emocional utilizamos la escala **TMMS-24** – Trait Meta Mood Scale – desarrollada inicialmente como TMMS por Salovey y Mayer (1990). “El TMMS es una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que, en su versión extensa, evalúa a través de 48 ítems las diferencias individuales en las destrezas para ser conscientes de sus propias emociones, así como de su capacidad para regularlas” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005, p. 103). Esta escala está compuesta por tres dimensiones clave en IE:

- *Atención* a los sentimientos, como la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.

- *Claridad* en los sentimientos, como la capacidad de comprender bien los sentimientos propios.

- *Regulación* o reparación emocional, como la capacidad de regular los estados emocionales correctamente.

Del TMMS podemos encontrar también una versión en lengua inglesa reducida que consta de 30 ítems, manteniendo las tres dimensiones antes mencionadas, lo que pasa es que se han eliminado aquellos ítems con menor consistencia interna (Salovey et al., 1995). En castellano existe una adaptación de estas escalas TMMS-48 con propiedades psicométricas muy similares a la original y la escala TMMS-24 (adaptación al español de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), que está compuesta por los 24 ítems, 8 por cada dimensión, de mayor consistencia interna (por encima de .85) y en ella encontramos las tres dimensiones originales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), que en el estudio de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) presentaron una adecuada correlación test-retest: Atención ($r = .60$), Claridad ($r = .70$), y Reparación ($r = .83$). Esta última es la que se utiliza en el presente estudio estableciéndose diferentes puntuaciones en cada una de las dimensiones diferenciadas por sexo (ver Anexo 1).

Para evaluar el Bienestar psicológico recurrimos a la **Escala de Bienestar Psicológico (PWB)** desarrollada por Ryff (1989a) compuesta por seis escalas que

miden las seis dimensiones de su modelo (*autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal*). Inicialmente por esta escala estuvo formada por 39 ítems, aunque posteriormente se redujeron a 29, pero manteniendo estas seis dimensiones. Esta escala fue adaptada al español por Díaz et al. (2006), con un total de 29 ítems. Ésta es una escala con menor longitud que la original, lo que facilita su aplicación en diferentes ámbitos (Díaz et al., 2006). Mostrando una “consistencia interna similar a la mostrada por las escalas de la versión propuesta por van Dierendonck (2004), mejorando incluso la consistencia interna de la escala de crecimiento personal” (cit. en Díaz et al., 2006, p. 575), además estos autores establecen que la versión de 29 ítems representa bien los elementos teóricos esenciales de cada una de las dimensiones del modelo de Ryff (1989a), ya que según estos autores existen altas correlaciones entre las escalas de la versión de 39 ítems y la de 29 (Autoaceptación: $r_{29-39\text{ítems}} = .94$; Relaciones positivas: $r_{29-39\text{ítems}} = .98$; Autonomía: $r_{29-39\text{ítems}} = .96$; Dominio del entorno: $r_{29-39\text{ítems}} = .98$; Crecimiento personal: $r_{29-39\text{ítems}} = .92$; Propósito en la vida: $r_{29-39\text{ítems}} = .98$).

Además utilizamos el **Test de Fortalezas personales-proyecto Valores en Acción (VIA)**, elaborado por Peterson y Seligman (2004) y traducido al castellano por Vázquez y Hervás, que evalúa 24 fortalezas del carácter agrupadas en seis virtudes reconocidas como importantes en la gran mayoría de las fortalezas del carácter (Dahlsgaard, Peterson y Seligman, 2005). Estas virtudes son la sabiduría y conocimiento, el coraje, la humanidad, la justicia, la contención y la trascendencia (Vázquez y Hervás, 2009), permitiendo “la comparación de las fortalezas no solo entre individuos, sino también dentro de cada individuo” (Vázquez y Hervás, 2009, p. 193). El test utilizado en esta investigación es una versión reducida que consta de 24 ítems, uno por cada fortaleza y que al igual que la versión extendida se agrupa en seis virtudes. Existe una buena consistencia interna de las medidas de cuestionario y de la “fiabilidad test-retest al cabo de varios meses” (Vázquez y Hervás, 2009, p. 194).

Y finalmente, evaluamos el Bienestar subjetivo utilizando la **Escala de Satisfacción Vital (SWLS)**, es una breve escala de medida global acerca del grado percibido de satisfacción en la vida, elaborada por Diener et al. (1985) y adaptada al castellano por Atienza, Balanguer y García-Mérita (2003), que consta de cinco ítems de autoinforme con formato de respuesta tipo Likert con siete opciones (1=totalmente en desacuerdo; 7=totalmente de acuerdo) relacionados con la satisfacción vital, así como

con el afecto positivo y negativo, que se suman dando lugar a una puntuación global que puede oscilar entre 5 y 35 puntos, indicando una *mayor satisfacción vital* las *puntuaciones más altas* (Vázquez, Duque y Hervás, 2013). Está elaborada por Diener et al. (1985), los cuales encontraron una elevada validez convergente y divergente y una consistencia interna elevada de 0.87, posteriormente estudios con distintos participantes han obtenido resultados similares, ya fuera en inglés o en español (Vázquez, Duque y Hervás, 2013). La escala en castellano, elaborada por Atienza, Balanguer y García-Mérita (2003), muestra propiedades psicométricas similares a la versión inglesa (Atienza, Pons, Balanguer y García-Merita, 2000).

4.3.3. Diseño de la investigación.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se puede decir que se trata de un *estudio correlacional*, siendo *transversal/transeccional* y *prospectivo*.

Se trata de un estudio *transversal*, porque dichas variables son medidas en un momento único. También tenemos un estudio *correlacional*, porque pretendemos establecer relaciones entre las variables medidas; y *prospectivo*, es decir, la recolección de los datos se ha realizado después de planificar el estudio (Gómez, 2006; Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

4.3.4. Procedimiento.

Previo acuerdo con el profesorado que nos facilitó la entrada en su aula, y previa información y consentimiento de los participantes, éstos completaron el cuadernillo de cuestionarios que contenía varias medidas de auto-informe tipo Likert (ver apartado 4.3.2.) de manera voluntaria, individual, anónima y confidencial, explicándoles que la información que plasmaran en los cuadernillos solamente se utilizaría para los fines de dicha investigación, también lo podían leer en la introducción del cuadernillo (ver Anexo 2), lo que se establece como el consentimiento informado de los estudiantes. Los participantes completaron las diferentes escalas que hemos concretado (ver apartado 4.3.2.) de forma previa (Trait Meta Mood Scale [TMMS-24], Escala de Bienestar Psicológico de Ryff [PWB], Test de Fortalezas personales [Proyecto VIA] y Escala de Satisfacción Vital [SWLS]) y las variables de sexo, edad y titulación, dentro del aula en el horario académico de los estudiantes, durante una duración aproximada de 15 minutos, sin presentar ningún tipo de incidencia.

4.3.5. Análisis de datos.

Los datos recogidos durante el muestreo se analizan con el programa estadístico Paquete Estadístico para Ciencias Sociales - SPSS (versión 15), donde usamos como *variables independientes* el tipo de titulación (Grado en Educación Infantil, en Enfermería, en Nutrición y Dietética o en Tecnologías Específicas de Telecomunicación) y el sexo (hombre o mujer), y como *variables dependientes* las dimensiones valoradas por los distintos instrumentos de evaluación que miden la Inteligencia Emocional y el Bienestar.

A la hora de escoger una u otra prueba estadística para evaluar los datos que hemos recogido, tenemos que tener en cuenta la *naturaleza de los datos* (paramétricos o no paramétricos), en nuestro caso son en su mayoría datos no paramétricos (comprobado con la prueba Kolmogorov-Smirnov, ver apartado 4.4.1.), es decir, que no se ajustan a la normalidad.

Para poder comprobar tanto la primera como la segunda de las hipótesis utilizamos la técnica de análisis correlacional no paramétrica de Spearman para las variables que no cumplen los criterios de normalidad y la paramétrica de Pearson para las que sí, es decir, aquellas que tienen un nivel de significación mayor que .05 en la prueba de normalidad.

En el caso de la tercera y cuarta hipótesis en la que buscamos diferencias en función de la titulación y del sexo utilizaremos la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en el caso de que no se cumplan los supuestos paramétricos y las pruebas paramétricas T de Student o bien ANOVA cuando sí se cumplan.

4.4. Resultados.

4.4.1. Prueba de normalidad.

Utilizamos la prueba de Kolmogorov-Smirnov (al ser el $N > 30$) para conocer si la distribución de las puntuaciones de los participantes en cada prueba de autoinforme se ajustan o no a la normalidad.

En la tabla 7 observamos que en los componentes (Atención, Claridad, Reparación) de la Inteligencia Emocional el nivel de significación de .339 en el primer caso, de .245 en el segundo y de .047 en el tercero nos indican que la distribución de los datos en las dimensiones de Atención y Claridad se ajustan a los supuestos de normalidad ($p < .05$), mientras que en la dimensión de Regulación Emocional no se ajustan a los supuestos de normalidad ($p > .05$).

Tabla 7. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra Inteligencia Emocional (TMMS-24).

		Atención Emocional (IE)	Claridad Emocional (IE)	Regulación Emocional (IE)
N		184	184	185
Parámetros normales(a,b)	Media	27.79	25.10	26.14
	Desviación típica	5.631	5.255	5.472
Diferencias más extremas	Absoluta	.069	.075	.101
	Positiva	.031	.075	.101
	Negativa	-.069	-.041	-.065
Z de Kolmogorov-Smirnov		.941	1.024	1.370
Sig. asintót. (bilateral)		.339	.245	.047

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Los resultados que muestran las tablas 8 y 9 nos indican que de las dimensiones del Bienestar psicológico de Ryff el Autoconcepto, las Relaciones positivas, el Crecimiento personal y el Propósito de vida presentan un nivel de significación $< .05$, por lo que consideramos que la distribución de estos datos no se ajusta a los supuestos de normalidad. Lo contrario ocurre en la dimensión de Autonomía, Dominio y BPtotal que sí se ajustan a los supuestos de normalidad ($p > .05$).

Tabla 8. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (Autoconcepto, Relaciones positivas, Autonomía, Dominio) del Bienestar psicológico (Ryff).

		Autoconcepto (BP)	Relaciones Positivas (BP)	Autonomía (BP)	Dominio (BP)
N		184	185	184	181
Parámetros normales(a,b)	Media	19.00	24.80	25.11	22.23
	Desviación típica	3.138	4.714	4.610	3.523
Diferencias más extremas	Absoluta	.147	.151	.100	.079
	Positiva	.093	.135	.100	.068
	Negativa	-.147	-.151	-.051	-.079
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.991	2.059	1.359	1.061
Sig. asintót. (bilateral)		.001	.000	.050	.211

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Tabla 9. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (Crecimiento personal, Propósito de vida, Bienestar psicológico total) del Bienestar psicológico (Ryff).

		Crecimiento Personal (BP)	Propósito En La Vida (BP)	BP total
N		185	184	179
Parámetros normales(a,b)	Media	17.61	23.71	132.35
	Desviación típica	1.467	3.872	14.63
Diferencias más extremas	Absoluta	.190	.150	.079
	Positiva	.128	.073	.031
	Negativa	-.190	-.150	-.079
Z de Kolmogorov-Smirnov		2.581	2.032	1.055
Sig. asintót. (bilateral)		.000	.001	.216

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

En la tabla 10 podemos observar que el nivel de significación de la Satisfacción vital es de .033, o lo que es lo mismo, es $< .05$, lo que nos indica que distribución de los datos no se ajusta a los supuestos de normalidad.

Tabla 10. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra Satisfacción con la vida (SWLS).

		Satisfacción Vital
N		179
Parámetros normales(a,b)	Media	25.68
	Desviación típica	5.270
Diferencias más extremas	Absoluta	.107
	Positiva	.066
	Negativa	-.107
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.434
Sig. asintót. (bilateral)		.033

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

En el caso de estas dos últimas tablas 11 y 12, los resultados obtenidos nos indican que el nivel de significación correspondiente a cada una de las dimensiones que se evalúan en el test de Fortalezas personales se corresponden con un nivel de significación de $< .05$, excluyendo la dimensión de Trascendencia ($p > .05$), lo que nos indica que la distribución de los datos no se ajusta a los supuestos de normalidad, excepto en las dimensiones indicadas.

Tabla 11. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (Sabiduría y conocimiento, Coraje, Humanidad) del test de Fortalezas personales (VIA).

		Sabiduría Conocimiento (FP)	Coraje (FP)	Humanidad (FP)
N		184	184	184
Parámetros normales(a,b)	Media	23.08	18.63	14.87
	Desviación típica	3.330	2.802	2.036
Diferencias más extremas	Absoluta	.126	.151	.205
	Positiva	.065	.071	.099
	Negativa	-.126	-.151	-.205
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.708	2.049	2.779
Sig. asintót. (bilateral)		.006	.000	.000

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Tabla 12. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (Justicia, Contención, Trascendencia) del test de fortalezas personales (VIA).

		Justicia (FP)	Contención (FP)	Trascendencia (FP)
N		185	184	182
Parámetros normales(a,b)	Media	13,98	18.13	22.92
	Desviación típica	2,431	3.075	3.313
Diferencias más extremas	Absoluta	.178	.134	.097
	Positiva	.106	.059	.056
	Negativa	-.178	-.134	-.097
Z de Kolmogorov-Smirnov		2.426	1,814	1.311
Sig. asintót. (bilateral)		.000	.003	.064

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Como síntesis de la prueba de normalidad en la presente investigación podemos decir que las dimensiones de *Regulación Emocional* (dentro del cuestionario de Inteligencia Emocional), *Autoconcepto* (dentro del cuestionario de Bienestar Psicológico), *Relaciones positivas* (Ryff), *Crecimiento personal* (Ryff), *Propósito en la vida* (Ryff), *Sabiduría y conocimiento* (dentro del cuestionario VIA), *Coraje* (VIA), *Humanidad* (VIA), *Justicia* (VIA) y *Contención* (VIA) y en la escala de *Satisfacción con la vida* no cumplen el supuesto de normalidad, por lo que para evaluar si existe relación entre las variables utilizaremos la prueba no paramétrica de Spearman; mientras que con las dimensiones *Atención Emocional* (TMMS-24), *Claridad Emocional* (TMMS-24), *Autonomía* (Ryff), *Dominio* (Ryff), *Bienestar psicológico total* (Ryff) y *Trascendencia* (VIA) al cumplir el supuesto de normalidad utilizaremos la prueba paramétrica de Pearson.

4.4.2. Estadísticos descriptivos.

a) Proporciones y porcentajes:

Tabla 13. Clasificación de la muestra según sexo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	147	79.5	80.3	80.3
	Hombre	36	19.5	19.7	100.0
	Total	183	98.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	1.1		
Total		185	100.0		

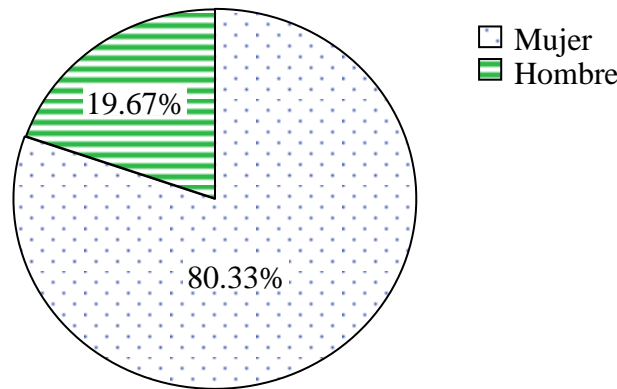


Tabla 14. Clasificación de la muestra según las titulaciones.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Grado en Enfermería	105	56.8	56.8	56.8
	Grado en Nutrición y Dietética	24	13.0	13.0	69.7
	Grado en Educación Infantil	43	23.2	23.2	93.0
	Grado en Tecnologías Específicas de Telecomunicación	13	7.0	7.0	100.0
Total		185	100.0	100.0	

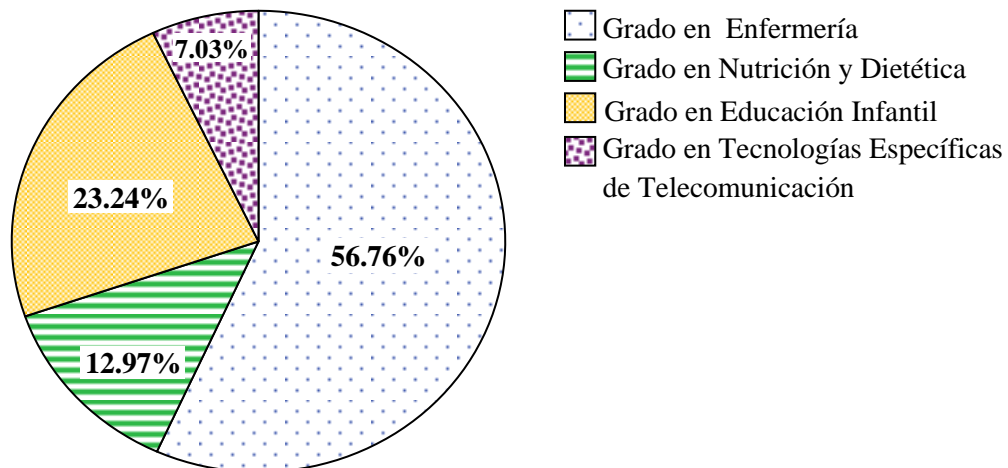


Tabla 15. Rango de edad de la muestra.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18	59	31.9	33.0	33.0
	19	57	30.8	31.8	64.8
	20	19	10.3	10.6	75.4
	21	12	6.5	6.7	82.1
	22	11	5.9	6.1	88.3
	23	8	4.3	4.5	92.7
	24	2	1.1	1.1	93.9
	25	5	2.7	2.8	96.6
	27	1	.5	.6	97.2
	38	1	.5	.6	97.8
	41	1	.5	.6	98.3
	44	1	.5	.6	98.9
	50	2	1.1	1.1	100.0
	Total	179	96.8	100.0	
Perdidos	Sistema	6	3.2		
Total		185	100.0		

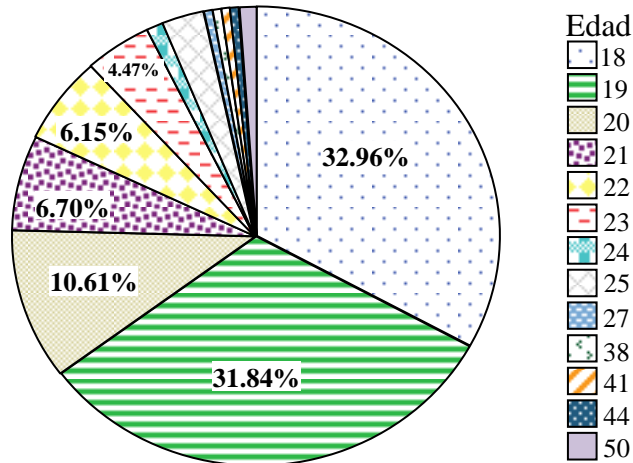
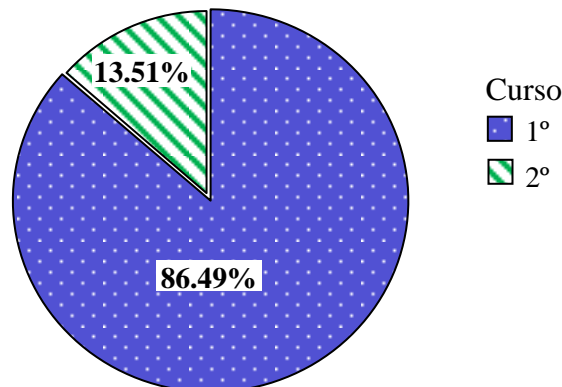


Tabla 16. Curso actual de la muestra.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	160	86.5	86.5	86.5
	2	25	13.5	13.5	100.0
Total		185	100.0	100.0	



b) Descriptivos:**Tabla 17.** Estadísticos descriptivos: Media y Desviación Típica de todas las variables. Muestra total y por titulaciones.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Atención Emocional (IE)	184	8	39	27.79	5.631
Claridad Emocional (IE)	184	13	40	25.10	5.255
Regulación Emocional (IE)	185	12	40	26.14	5.472
Autoconcepto (BP)	184	8	24	19.00	3.138
Relaciones Positivas (BP)	185	13	30	24.80	4.714
Autonomía (BP)	184	12	36	25.11	4.610
Dominio (BP)	181	11	29	22.23	3.523
Crecimiento Personal (BP)	185	12	20	17.61	1.467
Propósito En La Vida (BP)	184	7	30	23.71	3.872
BP total	179	92	160	132.3520	14.63696
Satisfacción Vital	179	10	34	25.68	5.270
Sabiduría Conocimiento (FP)	184	10	29	23.08	3.330
Coraje (FP)	184	10	24	18.63	2.802
Humanidad (FP)	184	9	18	14.87	2.036
Justicia (FP)	185	6	18	13.98	2.431
Contención (FP)	184	9	24	18.13	3.075
Trascendencia (FP)	182	13	29	22.92	3.313
Sexo	183	1	2	1.20	.399
Edad	179	18	50	20.26	4.594
Titulación*	185	1	4	1.81	1.024
Curso actual	185	1	2	1.14	.343
N válido (según lista)	161				

* 1 = Enfermería; 2 = Nutrición y Dietética; 3 = Educación y Trabajo Social; 4 = Telecomunicaciones.

4.4.3. Estudio correlacional.

En el presente apartado mostramos las relaciones significativas existentes entre los pares de las diferentes dimensiones expuestas a lo largo del presente trabajo de Inteligencia Emocional y de Bienestar, para posteriormente poder analizarlo y compararlo, en el apartado de discusión y conclusiones, con las correspondientes hipótesis propuestas en esta investigación, teniendo en especial consideración el nivel de significatividad de cada una de las dimensiones en relación al par con el que queremos relacionar.

a) Estudio correlacional de Spearman:

Establecido para las variables que no se ajustan a los supuestos de normalidad, como indicamos anteriormente (ver apartado 4.4.1.).

Tabla 18. Estudio correlacional de Spearman: variables de la presente investigación.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. BP total	1																
2. Satisfacción Vital	.615**	1															
3. Atención Emocional (IE)	-.054	.018	1														
4. Claridad Emocional (IE)	.353**	.287**	.216**	1													
5. Regulación Emocional (IE)	.438**	.348**	.026	.225**	1												
6. Autoconcepto (BP)	.793**	.688**	.013	.352**	.490**	1											
7. Relaciones Positivas (BP)	.731**	.359**	-.070	.191**	.323**	.448**	1										
8. Autonomía (BP)	.588**	.115	-.037	.205**	.174**	.353**	.323**	1									
9. Dominio (BP)	.806**	.541**	-.049	.314**	.354**	.605**	.464**	.345**	1								
10. Crecimiento Personal (BP)	.344**	.129	.113	.099	.219**	.296**	.163**	.168*	.248**	1							
11. Propósito En La Vida (BP)	.736**	.634**	.027	.328**	.299**	.708**	.414**	.139	.647**	.306**	1						
12. Sabiduría Conocimiento (FP)	.458**	.308**	.212**	.252**	.202**	.409**	.241**	.367**	.342**	.246**	.359**	1					
13. Coraje (FP)	.478**	.303**	.139	.182*	.341**	.458**	.275**	.313**	.354**	.302**	.428**	.503**	1				
14. Humanidad (FP)	.379**	.327**	.282**	.345**	.214**	.322**	.206**	.148*	.263**	.208**	.408**	.283**	.376**	1			
15. Justicia (FP)	.318**	.164*	.086	.159*	.198**	.282**	.193**	.189*	.246**	.209**	.255**	.357**	.514**	.439**	1		
16. Contención (FP)	.229**	.175*	.111	.048	.148*	.206**	.124	.078	.165*	.222**	.262**	.300**	.409**	.302**	.364**	1	
17. Trascendencia (FP)	.471**	.395**	.199**	.216**	.373**	.500**	.317**	.154*	.364**	.244**	.467**	.354**	.514**	.546**	.454**	.425**	1

N = 185

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

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

La puntuación *total del Bienestar psicológico* de Ryff correlaciona positivamente y de forma estadísticamente significativa con la puntuación total de la escala de Satisfacción vital ($r = .615$ $p < .01$), así como con todas las dimensiones de medidas exceptuando la dimensión Atención emocional que además de ser negativa es no significativa ($r = -.054$ $p > .05$).

Así mismo también se aprecia que la *Satisfacción con la vida* correlaciona positivamente y de forma estadísticamente significativa ($p < .01$) con casi todas las dimensiones de medidas y con la Justicia y Contención ($p < .05$) de la escala de Fortalezas personales. No encontramos correlación significativa entre esta variable y las variables de Atención Emocional, Autonomía y Crecimiento ($p > .05$).

En cuanto a las tres dimensiones del TMMS-24 de la *Inteligencia Emocional*, podemos decir que las dimensiones de Claridad Emocional y Regulación emocional correlacionan positivamente y de forma estadísticamente significativa con todas las otras dimensiones medidas en la presente investigación ($p < .01$) y con Coraje, Justicia y Contención ($p < .05$).

Respecto a la dimensión de Atención emocional correlaciona positivamente y de forma estadísticamente significativa ($p < .01$) con tres de las virtudes medidas con el test de Fortalezas personales, estas virtudes son Sabiduría y conocimiento ($r = .212$) Humanidad ($r = .282$) y Trascendencia ($r = .199$) todas con $p < .01$, pero no correlaciona significativamente con ninguna otra de las variables medidas.

Las *Virtudes* evaluadas con el test de Fortalezas Personales presentan correlación positiva y estadísticamente significativa con todas las otras variables medidas ($p < .01$; $.05$); exceptuando las correlaciones entre Coraje y Justicia con Atención Emocional y la correlación de Contención con Atención emocional, Claridad Emocional, Relaciones positivas y Autonomía, estadísticamente no significativas ($p > .05$).

b) Estudio correlacional de Pearson:**Tabla 19.** Estudio correlacional de Pearson: Atención emocional, Claridad emocional, Autonomía, Dominio y Trascendencia.

	Atención Emocional (IE)	Claridad Emocional (IE)	Autonomía (BP)	Dominio (BP)	Trascendencia (FP)
Atención Emocional (IE)	1				
Claridad Emocional (IE)	.197**	1			
Autonomía (BP)	-.040	.209**	1		
Dominio (BP)	-.053	.305**	.289**	1	
Trascendencia (FP)	.237**	.207**	.139	.326**	1

N = 185

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

Las dos variables de *Inteligencia Emocional* evaluadas con el TMMS-24 y analizadas con el estudio correlacional de Pearson nos indican que: la Atención emocional correlaciona significativamente ($p < .01$) con Claridad emocional y con Trascendencia; mientras que la Claridad emocional correlaciona significativamente ($p < .01$) con Atención emocional, Autonomía, Dominio y con Trascendencia

Además vemos que el estudio correlacional de Pearson indica que de las dimensiones del tests de *Bienestar psicológico* de Ryff, la dimensión Autonomía correlaciona de forma estadísticamente significativa con Claridad y Dominio ($p < .01$), mientras que la dimensión de Dominio correlaciona significativamente ($p < .01$) con Claridad y con Autonomía.

Respecto a la Trascendencia medida con el test de *Fortalezas personales* y analizada con el estudio correlacional de Pearson, podemos decir que correlaciona de forma estadísticamente significativa ($p < .01$) con las variables evaluadas en este estudio de Pearson (Atención emocional, Claridad emocional y Dominio) con excepción de la Autonomía que no correlaciona significativamente ($p > .05$) con Trascendencia.

4.4.4. Contraste de medias.

En este apartado del análisis de datos establecemos una separación entre aquellos participantes que consideramos que obtuvieron puntuaciones totales altas (percentil > 70) y aquellos que obtuvieron puntuaciones bajas (percentil < 30), de tal manera que queremos comprobar si las diferencias entre aquellos participantes que han obtenido puntuaciones bajas y aquellos que las han obtenido altas son estadísticamente significativas en Inteligencia Emocional, independientemente de la titulación y del sexo.

Las puntuaciones totales solo se han podido establecer en dos de las cuatro pruebas utilizadas en el presente estudio: Bienestar psicológico (Ryff, 1989a) y de Satisfacción con la vida (Diener et al., 1985), según indican sus respectivos criterios de corrección, que a su vez contrastaremos con las dimensiones de la Inteligencia Emocional establecidas en la prueba TMMS-24 (Salovey y Mayer, 1990).

Para este análisis utilizaremos la prueba no paramétrica U-Mann-Whitney, al tratarse de muestras independientes (al tratarse de un estudio transversal).

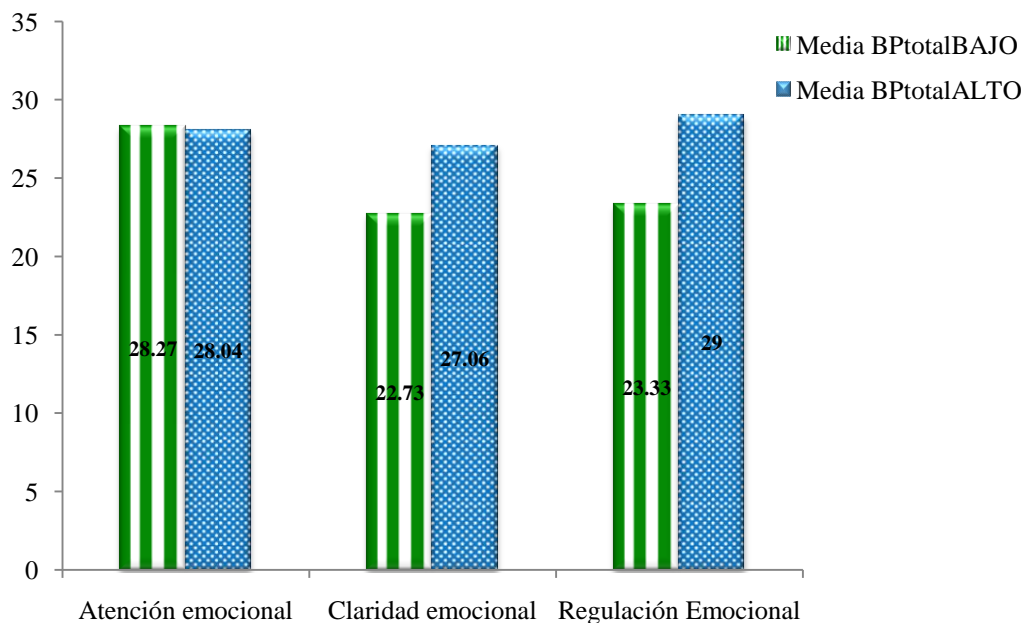
a) Contraste de medias entre las dimensiones del TMMS-24 (Salovey y Mayer, 1990) y Bienestar psicológico total (Ryff, 1989a).

En este caso, para realizar el análisis de percentiles indicamos que, los que tienen una puntuación total < 126 presentan un Bienestar psicológico total (Ryff) bajo y aquellos que tuvieran una puntuación > 141 se corresponden con un Bienestar psicológico total (Ryff) alto.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la prueba no paramétrica U-Mann-Whitney, al contrastar las medias entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional medidas con el TMMS-24 y el Bienestar psicológico total (Ryff), podemos decir que las dimensiones de *Claridad emocional* y de *Regulación emocional* al presentar un nivel de significación de .000 resultan estadísticamente significativas (ver Tabla 20), lo que quiere decir que los participantes que mostraron mayores niveles de Claridad emocional también puntuaban más alto en Bienestar psicológico total (Ryff), al igual que a mayor Regulación emocional mayor Bienestar psicológico total (Ryff). En el caso de la Atención emocional no existen diferencias significativas ($p > .05$), es decir, que no varía el Bienestar psicológico total (Ryff) en función de la variación de la Atención. Podemos ver dichos contrastes en la Tabla 20 que se muestra a continuación.

Tabla 20. Resultados del contraste de medias y descriptivos para los grupos con alto y bajo Bienestar psicológico total (Ryff) en las dimensiones de Inteligencia Emocional del TMMS-24.

	Prueba U-Mann-Whitney		Estadísticos		
	U	Sig. asintót.	BPtotal	Media	Desv. típ.
Atención Emocional (IE)	1401.500	.612	Bajo	28.27	6.361
			Alto	28.04	5.180
Claridad Emocional (IE)	773.000	.000	Bajo	22.73	4.218
			Alto	27.06	5.239
Regulación Emocional (IE)	608.500	.000	Bajo	23.33	4.380
			Alto	29.00	5.347

**Figura 8.** Contraste de medias para los grupos con alto y bajo Bienestar psicológico total (Ryff) en las dimensiones de Inteligencia Emocional del TMMS-24.

b) Contraste de medias entre las dimensiones del TMMS-24 (Salovey y Mayer, 1990) y Satisfacción vital (Diener et al., 1985).

En este caso, para realizar el análisis de percentiles indicamos que, los que tienen una puntuación total < 23 presentan un Bienestar psicológico total (Ryff) bajo y aquellos que tuvieran una puntuación > 29 se corresponden con un Bienestar psicológico total (Ryff) alto.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la prueba no paramétrica U-Mann-Whitney, al contrastar las medias entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional medidas con el TMMS-24 y la Satisfacción vital, podemos decir que las dimensiones de *Claridad emocional* y de *Regulación emocional* al presentar un nivel de significación de

.000 resultan estadísticamente significativas (ver Tabla 21), los participantes que mostraron mayores niveles de Claridad emocional también puntuaban más alto en Satisfacción vital, al igual que a mayor Regulación emocional mayor Satisfacción vital. En el caso de la Atención emocional no existen diferencias significativas ($p > .05$), es decir, que no varía la Satisfacción vital en función de la variación de la Atención. Podemos ver dichos contrastes en la Tabla 21 que se muestra a continuación.

Tabla 21. Resultados del contraste de medias y descriptivos para los grupos con alto y bajo Bienestar psicológico total (Ryff) en las dimensiones de Inteligencia Emocional del TMMS-24.

	Prueba U-Mann-Whitney		Estadísticos		
	U	Sig. asintót.	BPtrtotal	Media	Desv. típ.
Atención Emocional (IE)	1575.000	.477	Bajo	27.02	6.662
			Alto	28.15	5.086
Claridad Emocional (IE)	995.500	.000	Bajo	23.09	5.638
			Alto	26.60	4.813
Regulación Emocional (IE)	987.000	.000	Bajo	24.05	5.475
			Alto	28.05	5.452

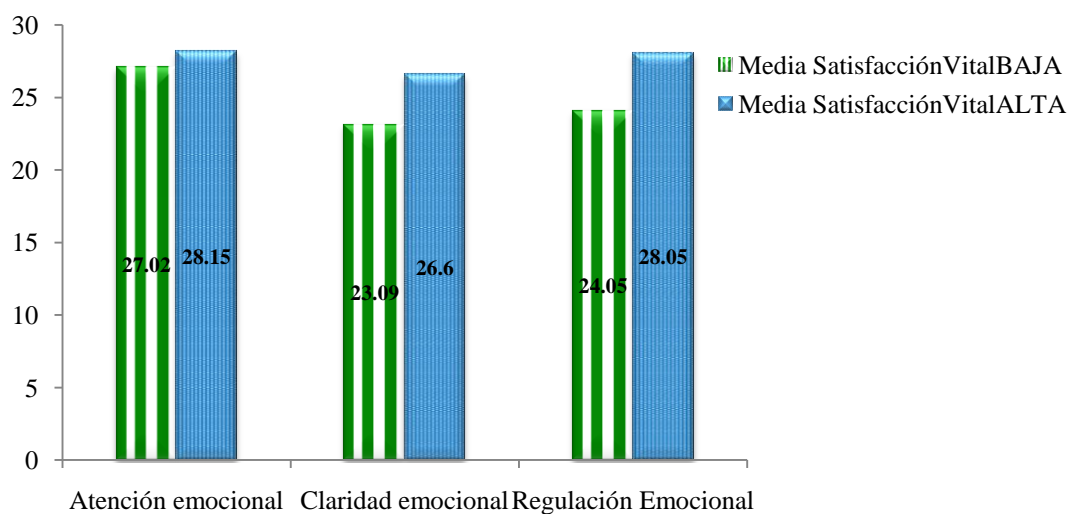


Figura 9. Contraste de medias para los grupos con alta y baja Satisfacción vital en las dimensiones de Inteligencia Emocional del TMMS-24.

c) Puntuaciones medias en las distintas variables según sexo.

Tabla 22. Estadísticos de contraste y estadísticos descriptivos según sexo.

	Sexo	Media	Desv. típ.	U-Mann-Whitney	Sig. asint.
Atención Emocional (IE)	Mujer	28.20	4.995	2225.000	.214
	Hombre	26.40	7.667		
Claridad Emocional (IE)	Mujer	24.69	4.921	1983.500	.035*
	Hombre	27.00	6.273		
Regulación Emocional (IE)	Mujer	26.18	5.508	2638.000	.978
	Hombre	26.00	5.446		

Autoconcepto (BP)	Mujer	18.99	3.099	2619.500	.976
	Hombre	19.00	3.312		
Relaciones Positivas (BP)	Mujer	25.02	4.660	2301.500	.224
	Hombre	24.00	4.968		
Autonomía (BP)	Mujer	24.99	4.243	2623.500	.987
	Hombre	25.25	5.749		
Dominio (BP)	Mujer	22.26	3.407	2395.000	.648
	Hombre	22.00	3.963		
Crecimiento Personal (BP)	Mujer	17.68	1.443	2209.500	.116
	Hombre	17.22	1.533		
Propósito En La Vida (BP)	Mujer	23.91	3.575	2311.500	.349
	Hombre	22.77	4.815		
BP total	Mujer	132.66	14.179	2341.000	.596
	Hombre	130.57	16.516		
Satisfacción Vital	Mujer	25.91	5.157	2083.000	.194
	Hombre	24.62	5.587		
Sabiduría Conocimiento (FP)	Mujer	23.02	3.335	2569.000	.834
	Hombre	23.17	3.376		
Coraje (FP)	Mujer	18.53	2.875	2560.500	.966
	Hombre	18.80	2.411		
Humanidad (FP)	Mujer	14.93	1.966	2564.000	.975
	Hombre	14.86	2.185		
Justicia (FP)	Mujer	13.95	2.439	2603.000	.878
	Hombre	14.00	2.449		
Contención (FP)	Mujer	18.30	3.079	2170.000	.103
	Hombre	17.39	3.055		
Trascendencia (FP)	Mujer	22.94	3.296	2477.500	.827
	Hombre	23.03	3.005		

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

No encontramos diferencias significativas en función del sexo en las variables analizadas, con la excepción de la variable de Claridad emocional (IE) ($p = .035$) en la que tienen mayor puntuación media los hombres.

d) Puntuaciones medias en las distintas variables según titulación.

Tabla 23. Estadísticos de contraste y estadísticos descriptivos según titulaciones.

	Titulación	Media	Desv. típ.	U-Mann-Whitney	Sig. asint.
Atención Emocional (IE)	Enfermería	27.85	5.987	633.000	.670
	Educación Infantil	26.50	3.788		
	Nutrición y dietética	28.67	5.001		
	Telecomunicaciones	26.85	7.278		
Claridad Emocional (IE)	Enfermería	25.12	5.273	659.500	.843
	Educación Infantil	24.17	5.435		
	Nutrición y dietética	25.67	4.862		
	Telecomunicaciones	24.77	6.313		

Regulación Emocional (IE)	Enfermería	26.16	5.310	637.500	.698
	Educación Infantil	27.63	5.484		
	Nutrición y dietética	25.42	5.729		
	Telecomunicaciones	25.62	5.980		
Autoconcepto (BP)	Enfermería	18.68	3.257	642.500	.770
	Educación Infantil	19.71	3.677		
	Nutrición y dietética	19.30	2.474		
	Telecomunicaciones	19.23	3.086		
Relaciones Positivas (BP)	Enfermería	24.62	4.900	573.000	.344
	Educación Infantil	26.42	4.736		
	Nutrición y dietética	24.58	4.468		
	Telecomunicaciones	24.00	3.674		
Autonomía (BP)	Enfermería	24.85	4.981	623.000	.645
	Educación Infantil	26.50	4.511		
	Nutrición y dietética	24.77	3.323		
	Telecomunicaciones	25.77	5.310		
Dominio (BP)	Enfermería	22.09	3.610	562.000	.321
	Educación Infantil	23.59	3.290		
	Nutrición y dietética	22.12	3.300		
	Telecomunicaciones	21.46	3.733		
Crecimiento Personal (BP)	Enfermería	17.74	1.380	501.500	.110
	Educación Infantil	17.96	1.429		
	Nutrición y dietética	17.28	1.548		
	Telecomunicaciones	16.92	1.706		
Propósito en la vida (BP)	Enfermería	23.54	3.926	542.500	.245
	Educación Infantil	24.54	3.538		
	Nutrición y dietética	24.30	2.891		
	Telecomunicaciones	21.54	5.925		
BP total	Enfermería	131.77	15.362	562.500	.375
	Educación Infantil	137.45	16.666		
	Nutrición y dietética	132.14	11.323		
	Telecomunicaciones	128.92	14.273		
Satisfacción Vital	Enfermería	25.40	4.986	646.500	.929
	Educación Infantil	25.70	5.827		
	Nutrición y dietética	26.38	5.852		
	Telecomunicaciones	25.62	4.805		
Sabiduría Conocimiento (FP)	Enfermería	23.19	3.034	633.500	.711
	Educación Infantil	22.67	3.384		
	Nutrición y dietética	23.05	4.000		
	Telecomunicaciones	23.00	3.416		
Coraje (FP)	Enfermería	18.59	2.722	632.000	.700
	Educación Infantil	18.46	3.587		
	Nutrición y dietética	18.65	2.733		
	Telecomunicaciones	19.15	2.230		
Humanidad (FP)	Enfermería	14.69	2.104	539.000	.229
	Educación Infantil	14.42	2.501		
	Nutrición y dietética	15.40	1.466		
	Telecomunicaciones	15.38	1.938		

Justicia (FP)	Enfermería	13.85	2.804	671.000	.920
	Educación Infantil	14.38	2.143		
	Nutrición y dietética	14.00	1.746		
	Telecomunicaciones	14.31	1.548		
Contención (FP)	Enfermería	18.19	3.262	521.500	.178
	Educación Infantil	18.42	3.092		
	Nutrición y dietética	18.12	2.621		
	Telecomunicaciones	17.08	3.013		
Trascendencia (FP)	Enfermería	22.88	3.410	656.500	.954
	Educación Infantil	23.17	3.818		
	Nutrición y dietética	22.88	3.033		
	Telecomunicaciones	22.92	2.722		

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

El nivel de significación en todas las variables es mayor que .05, por lo no hay diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas en función de la titulación. Aunque se puede observar que dentro de la Inteligencia Emocional en Atención emocional y Claridad emocional obtienen una media mayor la titulación de Nutrición y Dietética y en Educación Emocional es Educación Infantil. En el Bienestar psicológico (Ryff) en todas las dimensiones tiene una media mayor Educación Infantil, excepto en Relaciones positivas, que le corresponde a Enfermería. En Satisfacción vital tienen una puntuación media mayor Nutrición y dietética y en las virtudes de Justicia, Contención y Trascendencia tienen una media mayor Educación Infantil, mientras que en Sabiduría y conocimiento es Enfermería, en Coraje es Telecomunicaciones y en Humanidad es Nutrición y dietética.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Discusión y conclusiones.

En este trabajo se pretende evaluar la relación entre Inteligencia Emocional y Bienestar en estudiantes universitarios de diversas titulaciones de la Universidad de Valladolid a través de un cuadernillo de cuestionarios de autoinforme, donde hemos obtenido, utilizando pruebas estadísticas, unos resultados que nos permiten discutir a continuación las hipótesis planteadas.

Conforme a la *primera hipótesis* de que se corresponda el nivel que los estudiantes universitarios presentan de Inteligencia Emocional con el de Bienestar, los resultados obtenidos, mediante la prueba de contraste de medias no paramétrica U-Mann-Whitney (ver Tabla 21 y Tabla 22), nos indican que los participantes que mostraron mayores niveles de Claridad emocional también puntuaban más alto tanto en Bienestar psicológico total (Ryff) como en Satisfacción vital ($p = .000$), al igual que a mayor Regulación emocional mayor Bienestar psicológico total (Ryff) y mayor Satisfacción Vital ($p = .000$). Sin embargo en la dimensión de Atención emocional no se puede establecer esta relación ($p > .05$). Los resultados sobre Bienestar psicológico total (Ryff) coinciden con los encontrados por otras investigaciones que podemos ver resumidas en Extremera y Fernández-Berrocal (2005), asimismo en otras investigaciones (Extremera, Salguero y Fernández-Berrocal, 2011; Fierro y Fierro-Hernández, 2005; Pineda, 2012). Además encontramos coincidencias con los resultados encontrados en la presente investigación en relación a la Satisfacción vital con las dos dimensiones del TMMS-24 mencionadas antes en otras investigaciones, por ejemplo en Cabello, Fernández-Berrocal, Ruíz-Aranda y Extremera (2006), donde nos indican que el que las personas se perciban con una buena Atención y Regulación emocional también poseen una buena Satisfacción vital. Por lo tanto, teniendo en cuenta todo lo anterior y basándonos en estudios previos que tienen en cuenta estas variables (Gallagher y Vella-Brodrick, 2008; Mavroveli, Petrides, Rieffe y Baker, 2007; Schutte et al., 2007; Zeidner, Matthews y Roberts, 2009), nos podemos hacer a la idea que aquellas personas que poseen una buena Inteligencia Emocional cabe esperar que experimenten un buen Bienestar.

Con respecto la *segunda hipótesis* y siguiendo con los resultados en esta línea, cuando se relacionan los componentes de la Inteligencia Emocional con los del Bienestar los resultados obtenidos con el estudio correlacional (ver apartado 4.4.3) pone

de manifiesto que los componentes de la Inteligencia Emocional medidos con el TMMS-24, (ver Tabla 19 y Tabla 20), no correlacionan uniformemente con las otras variables medidas referentes al Bienestar (Bienestar psicológico de Ryff, Virtudes personales y Satisfacción vital). Las dimensiones de Claridad emocional y Regulación emocional (TMMS-24) correlacionan de forma estadísticamente significativa ($p < .05$; $.01$) con todas las otras variables medidas en la presente investigación, excepto la Regulación emocional (TMMS-24) que no lo hace con Autonomía y Dominio, ambas dimensiones del Bienestar psicológico (Ryff, 1989a); mientras que la dimensión de Atención emocional (TMMS-24) solamente correlaciona de forma estadísticamente significativa ($p < .01$) con tres de las variables analizadas (Sabiduría y conocimiento, Humanidad y Trascendencia – VIA), pero no correlaciona significativamente con ninguna otra de las variables medidas. Por lo tanto podemos decir, respecto a la segunda de las hipótesis, que se cumple parcialmente, destacando que la relación que se hace entre los componentes de Inteligencia Emocional evaluados con el TMMS-24 y aquellos del Bienestar, sin importar el instrumento de medida e independientemente si miden la Satisfacción vital (Augusto-Landa et al., 2006; Chico-Librán, Moya-Claravalls, Lorenzo, Ferrando, 2011; Extremera, Durán y Rey, 2005b; Rey, Extremera y Pena, 2011; Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Antezana-Saguez, Avendaño-Robledo y Fuentes-Soto, 2013) o el Bienestar psicológico de Ryff (Ferragut y Fierro, 2012; Vadillo, 2013), obtienen diferencias significativas y por tanto correlacionan solamente con las dos dimensiones mencionadas antes del TMMS-24 (Claridad y Reparación) en estudios previos realizados al respecto con muestras heterogéneas (adolescentes, profesores universitarios, etc.). Aunque esto no lo podemos contrastar en el caso de las Fortalezas y Virtudes de carácter, al no haber encontrado estudios empíricos que comparen las dimensiones de Inteligencia Emocional del TMMS-24 con dichas Fortalezas y Virtudes de carácter, sin embargo sí que hemos encontrado relaciones significativas entre las fortalezas y la satisfacción con la vida (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010), al igual que en la presente investigación. Estando de acuerdo con (Zeidner, Matthews y Roberts, 2009) cuando expresan que la relación existente entre los componentes de la Inteligencia Emocional medidas por el TMMS-24 y los del Bienestar puede deberse a que “las personas emocionalmente inteligentes utilizan estilos de respuestas y estrategias de afrontamiento más efectivas para manejar sus emociones negativas y mantener su estado de ánimo positivo” (Rey y Extremera, 2012, p. 88).

En relación a la *tercera* de las *hipótesis* hemos encontrado mediante la técnica no paramétrica U-Mann-Whitney que no existen discrepancias en función del sexo en la relación entre Inteligencia Emocional y Bienestar y en relación a la Satisfacción vital y a las Fortalezas y Virtudes de carácter solamente existen en la variable de Claridad emocional (IE) cuyo $p < .05$ ($p = .035$), destacando que tienen mayor puntuación media los hombres. Si comparamos estos resultados con los de otras investigaciones podemos observar que en las dimensiones de Inteligencia Emocional medidas con el TMMS-24 (1995) o bien no existen diferencias significativas (Molero, Ortega y Moreno, 2010; Suárez, Guzmán, Medina y Ceballos, 2012) o sí las hay, pero dichas diferencias son favorables en los hombres en la dimensión de Regulación emocional (Bindu y Thomas, 2006; García et al., 2013), por lo que no coinciden con los resultados de la presente investigación. En relación al Bienestar psicológico medido con la escala de Ryff (1989a) nuestros resultados no coinciden con otras investigaciones cuyos participantes también eran universitarios en las cuales sí han encontrado diferencias significativas en función del sexo a favor de las mujeres, eso sí, unos encuentran las medias significativamente más altas en la puntuación global de Bienestar psicológico de Ryff (Velásquez et al., 2008), otros hallan puntuaciones medias más altas en Dominio y Propósito en la vida (Zubieta y Delfino, 2010), otros las encuentran en Relaciones positivas y Crecimiento personal (Zubieta, Fernández y Sosa, 2012; Zubieta, Muratori y Fernández, 2012) y, aunque no se encontraran diferencias significativas en la presente investigación, podemos observar que las mujeres presentan mayores puntuaciones medias en Relaciones positivas, Dominio, Crecimiento personal y Propósito en la vida, y los hombres en Autoconcepto y Autonomía, coincidiendo estos resultados con los encontrados por García-Andaleta (2013). Esta ausencia de diferencias significativas en función del sexo lo podemos explicar por el instrumento utilizado para medir la Inteligencia Emocional, porque como nos dicen Sánchez et al. (2008), las investigaciones realizadas con medidas de autoinforme, como el TMMS-24, muestran resultados dispares en relación a esta variable. Respecto a los resultados encontrados en Satisfacción vital coinciden con investigaciones anteriores (Meléndez, Navarro, Oliver y Tomás, 2009; Meléndez, Tomás, Oliver, y Navarro, 2009), en las cuales no se han encontrado diferencias en función del sexo. Para finalizar el análisis de la tercera hipótesis podemos decir que, aunque no hemos encontrado ninguna que analice las Virtudes de carácter en función del sexo, si nos fijamos en investigaciones con muestras

de diferentes procedencias (adolescentes, población adulta, etc.), que han evaluado las Fortalezas de carácter con el cuestionario VIA de 240 ítems, encontramos que las mujeres normalmente obtienen una puntuación media más alta que los hombres en las Fortalezas de Amor y Amabilidad que pertenecen a la virtud de Humanidad (Brdar, Anić y Rijavec, 2011; Karris y Craighead, 2012; Ovejero y Cardenal, 2011; Park, Peterson y Seligman, 2004; Peterson y Seligman, 2004; Ruch et al., 2010; Shimai, Otake, Parque, Peterson y Seligman, 2006). Además, en la mayoría de las investigaciones, los hombres obtuvieron puntuaciones medias más altas en la fortaleza de Creatividad, que se incluye dentro de la virtud Sabiduría y conocimiento (Azañedo, Fernández-Abascal y Barraca, 2014; Karris y Craighead, 2012; Linley et al., 2007; Littman-Ovadia y Lavy, 2011; Ruch et al., 2010; Shimalet al., 2006). Estos resultados no coinciden con los hallados en la presente investigación, ya que no hemos encontrado diferencias significativas, aunque sí podemos decir que las mujeres obtienen puntuaciones medias más altas en la virtud de Humanidad y los hombres en la de Sabiduría y conocimiento, por lo tanto los resultados pueden resultar similares a los de las investigaciones antes mencionadas en los que “las mujeres normalmente puntuaban más que los hombres en las fortalezas interpersonales de la gratitud, la amabilidad y el amor” (Vázquez y Hervás, 2009, p.197).

Por último, en consideración con la *cuarta hipótesis* en la que suponemos diferencias en función de la titulación en la relación que se establece entre Inteligencia Emocional y Bienestar, podemos observar, al realizar la prueba no paramétrica U-Mann-Whitney, que no se cumple, porque el nivel de significación en todas las variables es mayor que .05. Estos resultados obtenidos coinciden con los que se han encontrado en otras investigaciones en función de la titulación en Inteligencia Emocional con el TMMS-24 (López, 2008; Pérez y Castejón, 2005) pero también existen otras investigaciones con resultados contrarios a los nuestros, es decir, se han encontrado diferencias en función de la titulación en Inteligencia Emocional con el TMMS-24 (Cantero y Castejón, 2008; Castejón, Cantero y Pérez, 2008; García et al., 2013). En relación al Bienestar psicológico de Ryff los resultados obtenidos en la presente investigación son similares a los de otro estudio (Velásquez et al., 2008), donde tampoco encontraron diferencias significativas en función de la titulación. En Satisfacción vital y en Fortalezas y Virtudes personales no hemos encontrado investigaciones que evalúen estas variables en función de la titulación universitaria, por

lo que, aunque no podemos hacer la pertinente comparación, indicamos que en Satisfacción vital tienen una puntuación media mayor Nutrición y dietética. Además los resultados indican que las puntuaciones medias de las Fortalezas y Virtudes de carácter están más repartidas, destacando Educación infantil con una puntuación media mayor en tres (Justicia, Contención y Trascendencia).

Después de analizar cada una de las hipótesis por separado establecemos que el objetivo general que se ha propuesto para la presente investigación de *analizar las asociaciones entre la percepción subjetiva de la Inteligencia Emocional y del Bienestar y analizar si hay diferencias en estas variables en función de la titulación y el sexo, en una muestra del alumnado universitario de la Universidad de Valladolid*, se ha cumplido, aunque no hemos obtenido los resultados esperados en su totalidad, como hemos podido ver a lo largo de este apartado. De todas formas esperamos haber contribuido a aumentar el marco teórico sobre ambos constructos y dar facilidad a los estudios que se están haciendo actualmente o que se harán en el futuro cercano, pues la investigación acerca de lo positivo repercute en un funcionamiento óptimo y en alcanzar el máximo potencial personal (Organización Mundial de la Salud, 1948).

Por consiguiente y haciendo una metaevaluación de nuestro trabajo de investigación, podemos observar que los diferentes componentes que conforman ambos constructos están relacionados entre sí, en gran parte de las dimensiones, estableciendo una continuidad con los estudios empíricos que se han venido dando hasta la actualidad. Y que al igual que en (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a) los alumnos con una Inteligencia Emocional mayor, generalmente, presentan mayores niveles de Bienestar. Esto nos hace reflexionar sobre la importancia de tener la mayor información posible sobre los aspectos psicológicos de los estudiantes de educación superior, para poder atenderles lo más eficazmente posible diseñando los programas tanto educativos como políticos necesarios (De Garay, 2003) para mejorar la calidad educativa que permita una adecuada formación intelectual y además una apropiada preparación profesional (Goñi, 2000 cit. en Gallardo, 2006).

5.1.1. Limitaciones del estudio.

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones de las cuales destacamos en primer lugar aquellas que tienen que ver con el proceso de muestro, ya que la muestra es de tipo no probabilística o muestreo por conveniencia, se compone de sujetos voluntarios y además está compuesto mayoritariamente por mujeres, lo que hace

complicada, como la mayoría de los trabajos en este campo, la generalización de los resultados.

Asimismo el hecho de haber evaluado la Inteligencia Emocional solamente con medida basada en autoinforme o que la evaluación tiene carácter prospectivo o en un momento determinado, de tal forma que no hemos observado si existen cambios a lo largo del tiempo.

Además proponemos como limitación que no hemos podido hacer todas las comparaciones que nos hubieran gustado entre los resultados que hemos obtenido en las diferencias evaluadas entre las distintas titulaciones universitarias, ya que no hemos encontrado suficientes estudios que tengan en consideración esta variable dentro de su investigación tanto a nivel de Inteligencia Emocional como de Bienestar. En esta línea también hemos tenido limitaciones a la hora de comparar nuestros resultados en función del sexo en las Virtudes y Fortalezas de carácter con otras investigaciones por dos motivos principales, el primero es que las investigaciones a las que hemos tenido acceso solamente evalúan las fortalezas lo que no nos permite hacer una comparación minuciosa sobre la categoría superior o virtud, que es la que hemos evaluado nosotros. El segundo motivo es que dichas investigaciones utilizaban la versión de 240 ítems del test de Fortalezas (VIA), mientras que nosotros hemos utilizado la versión reducida, de 24 ítems, por lo que las comparaciones deben tomarse con precaución.

5.1.2. Líneas futuras de investigación.

Respecto a la resolución de las limitaciones expuestas en el apartado anterior, sería interesante plantear una investigación similar a la establecida en el presente trabajo, pero realizando un proceso de muestreo probabilístico que nos permita una muestra más heterogénea, además de mejorarse su tamaño y su precisión respecto al alumnado total de la Universidad de Valladolid, lo que permitiría una adecuada generalización de los resultados.

Además resultaría interesante poder comparar las medidas de Inteligencia Emocional de autoinforme con las de ejecución o habilidad y con observadores externos, de tal forma que nos permita obtener una visión más completa del constructo.

Otra propuesta de investigación futura sería establecer una investigación de tipo longitudinal, para establecer si existen o no cambios en un período de tiempo y añadir más variables sociodemográficas (ingresos, momento en el que se recogen los datos,

bienes y servicios en su hogar⁵, etc.), que permitan una interpretación más ajustada de los datos y por tanto mejoren la calidad de la investigación.

A la par con la propuesta anterior, planteamos realizar un estudio similar al que hemos realizado pero en el que se realiza un pretest, después un tratamiento con el propósito de aumentar los niveles tanto de Inteligencia Emocional y de Bienestar, luego un posttest y un retest al cabo de unos meses.

Igualmente proponemos que se puede realizar una investigación de diseño mixto en la que se recoja información tanto a través de cuestionarios (perspectiva cuantitativa), como en la presente investigación, como a través de entrevistas (perspectiva cualitativa) al alumnado y a su entorno para contrastar los resultados y obtener una investigación más enriquecedora, profunda y amplia.

⁵ Nos referimos por ejemplo al número de vehículos, de ordenadores, de móviles, acceso a internet, televisión por cable, etc. que existen en el hogar del participante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullah, M., Mahyuddin, R., y Jegak, U. (2004). Emotional intelligence and academic achievement among Malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19 (3-4), 105-121.
- Águeda, H. y Neto, L. M. (2014). Positive nations and communities: collective, qualitative and cultural-sensitive processes in Positive Psychology. London: Springer.
- Alexander, M. y Wood, W. (2000). Woman, men, and positive emotions: A social role interpretation. En A. Fischer (Ed.), *Gender and Emotion. Social Psychological Perspectives* (pp. 189-210). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alleyne, M., Alleyne, P. y Greenidge, D. (2010). Life satisfaction and perceived stress among university students in Barbados. *Journal of Psychology in Africa*, 20 (2), 291-298.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart y Winstom.
- Aquino, A. E. (2003). *Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un Grupo de Internautas*. (Tesis Doctoral). Universidad Inca Garcilazo de la Vega. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Lima. Perú.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2012). Programa "Aulas Felices". *Psicología Positiva aplicada a la Educación* (2 Ed.). Zaragoza: SATI. Recuperado de <http://catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices.pdf>
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós D.L.

- Atienza, F. L., Balanguer, I. y García-Mérita, M. L. (2003). Satisfaction with Life Scale: Analysis of invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35, 1255-1260.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12 (2), 314-319.
- Augusto-Landa, J.M, López-Zafra, E., Martínez de Antoñana, R. y Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, 152-157.
- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M. y López-Zafra, E. (2011). Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/pessimism Predict Psychological Well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R. y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Azañedo, C. M. Fernández-Abascalb, E. G. y Barraca, J. (2014). Character strengths in Spain: Validation of Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in Spanish sample. *Clínica y Salud*, 25,123-130.
- Balcazar, Loera, Gurrola, Bonilla y Trejo (2009). Adaptación de la escala de bienestar psicológico de Ryff en estudiantes preuniversitarios. *Revista psicológica de Investigación básica y aplicada*, 7, 69-86.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (1), 13-25.

- Bar-On, R. y Parker, J. (2000). *Handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and applications at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barrett, L. F., Lane, R., Sechrest, L. y Schwartz, G. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1027-1035. Recuperado de <http://www.affective-science.org/pubs/2000/FBLaneetal2000.pdf>
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre IE, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2 (1), 27-32.
- Becker, L. C. (1992). Good lives: Prolegomena. *Social Philosophy and Policy*, 9, 15-37.
- Bindu, P. y Thomas, I. (2006). Gender differences in Emotional Intelligence. *Psychological Studies*, 51 (4), 261-268.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones de bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bishop, A.J. (2006). Age and gender differences in adaptation and subjective wellbeing of older adults residing in monastic religious communities. *Pastoral Psychology*, 55, 131-143. doi 10.1007/s11089-006-0035-0
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17 (4), 582-589.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2005). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.

- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (4), 780-795.
- Brackett, M. A., Warner, R. M., y Bosco, J. S. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12 (2), 197-212.
- Brdar, I. Anić, P. y Rijavec, M. (2011). Character strengths and well-being: are there gender differences? En I. Brdar (Ed.) *The human pursuit of well-being* (pp.145-156). Nueva York: Springer.
- Brdar, I. y Kashdan, T. B. (2010). Character strengths and well-being in Croatia_ An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of Research in Personality*, 44, 151-154. doi:10.1016/j.jrp.2009.12.001
- Brown, R. F., y Schutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60 (6), 585-593.
- Bueno, C., Teruel, M. P. y Valero, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 169-194.
- Cabañero, M. J., Richart, M., Cabrero, J., Orts, M. I., Reig, A. y Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16 (3), 448-455.

- Candela C, Barberá E, Ramos A, Sarrió M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5 (10). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/acandc2272105102/texto.html>
- Cantero, M. P. y Castejón, J. L. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en Estudiantes universitarios de derecho y ciencias empresariales. Acta V congreso iberoamericano de docencia universitaria, (pp. 949-952). Universidad politécnica de Valencia. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Cantero, M. P., Miñano, P. y Gilar, R. (2008). Diferencias entre los perfiles de competencias socioemocionales de estudiantes en distintas titulaciones de magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 493-504.
- Carnicer, J. G. y Calderón, C. (2014). Empatía y estrategias de afrontamiento como predictores del bienestar en estudiantes universitarios españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (1), 129-146. doi: 10.14204/ejrep.32.13117
- Castejón, J. L., Cantero, M. P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 339- 362. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?267>
- Castro, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 43-72. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258587233.pdf

- Chico-Librán, E., Moya-Claravalls, M., Lorenzo, U. y Ferrando, P. J. (2011). Validez incremental de la Inteligencia Emocional Percibida al predecir bienestar subjetivo. *Anuario de Psicología*, 41 (1-3), 123-134.
- Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.
- Cova, F. (2004). Diferencias de género en bienestar y malestar emocional: evidencias contradictorias. *Terapia Psicológica*, 22 (2), 165-169. Recuperado de <http://teps.cl/files/2011/06/Art-74.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad* (8 Ed.). Barcelona: Kairós.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C. y Seligman, M. E. (2005). Shared virtue: the convergence of valued human strengths across culture and history, *Review of General Psychology*, 9, 203-213.
- Day, A. L., y Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.
- Deci, E. L. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- De Garay, A. (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México. *Revista El Cotidiano*, 19 (122), 75-85.

- Depape, A. R., Hakim-Larson, J., Voelker, S., Page, S. y Jackson, D. L. (2006). Self-Talk and Emotional Intelligence in University Students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 250-260.
- De Weerd, M. y Rossi, G. (2012). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Evaluation of Psychometric Aspects in the Dutch Speaking Part of Belgium. En G. Rossi (Ed.) *Psychology. Selected Papers* (pp. 145-172). Belgium: Intech. doi: 10.5772/38875.
- Díaz, J., y Sánchez, M^a P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14, 100-105.
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C., y Van Dierendonck, D. (2006). Spanish adaptation of the psychological well-being scales (PWBS). [Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff]. *Psicothema*, 18 (3), 572-577.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67 (8), 590-597.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E. Oishi, S. y Lucas, R. E. (2009). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. En C. Snyder y A. López (2 Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 187-194). Londres: Oxford University Press.
- Diener, E. y Suh, E. M. (1997). Subjective well-being and age. An international analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 304-324.
- Diener, E., Shu, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-Being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

- Duckworth, A. L., Steen, T. A. y Seligman, M. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2005a). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2005b). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), 63-73.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47, 116-121. doi:10.1016/j.paid.2009.02.007
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). 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. y Fernández-Berrocal, P. (2004c). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2), 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 101-122.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional [Assessment measure of emotional intelligence]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94 (3), 751-755.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Cabello, R. (2006). Inteligencia Emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 191-205.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer- Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) version 2.0: reliabilities, age, and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda-Galán, C. y Salguero, J.M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 51 (1), 11-16.
- Extremera, N., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait Meta-Mood and Subjective Happiness: A 7-week Prospective Study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 509-517.

- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. y Extremera, N. (2012). Diferencias de sexo en inteligencia emocional: efecto de mediación de la edad. *Psicología conductual*, 20 (1), 77-89.
- Fernández-Berrocal, P. y 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), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 421-436.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia Emocional, Bienestar Personal y Rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.
- Fierro, A. y Fierro-Hernández, C. (2005). Inteligencia emocional, bienestar, adaptación y factores de personalidad en adolescentes. En A. Giménez (Ed.) *Comportamiento y palabra: estudios 2005* (pp. 18-92). Málaga: Facultad de Psicología.
- Gallagher, E. N. y Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44, 1551- 1561.
- Gallardo, M. A. (2006). Evaluación de las competencias profesionales para la inserción laboral de los maestros de Educación Física. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (3), 469-492. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?148>

- García, R., Ortega, N. A., Rivera A. M., Romero, M. A. y Benítez, B. (2013).
Habilidades emocionales percibidas en estudiantes de carreras de ciencias de la
salud en Hidalgo, México. *European Scientific Journal*, 9 (7), 106-124.
- García-Andaleta, J. (2013). Bienestar psicológico, edad y género en estudiantes
universitarios. *Salud & sociedad*, 4 (1), 48-58.
- García-Alandete, J. y Bernabé, G. (2013). Orientaciones religiosas y bienestar
psicológico de los estudiantes universitarios españoles. *Acción Psicológica*, 10
(1), 135-147.
- García-Fernández, M. y Giménez-Más, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus
principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos
del profesorado*, 3 (6), 43-52. Recuperado de [http://www.cepcuevasolula.es/
espinal](http://www.cepcuevasolula.es/espinal).
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia Emocional y
género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28 (2), 567-
575.
- Giménez, M. Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas
en la adolescencia. Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology,
Society & Education*, 2 (2), 83-100. Recuperado de [http://www.psye.org/
articulos/97-116.pdf](http://www.psye.org/articulos/97-116.pdf)
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y
autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*.
Córdoba: Brujas.

- González, A. (2011). La evaluación de la Inteligencia Emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? *Fórum de Recerca*, 16, 699-712. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77307/fr_2011_7_3.pdf?sequence=1
- González Yoldi, V. M. (2012). *Opiniones y creencias hacia el juego como metodología didáctica y potenciadora de la creatividad de maestros y maestras en ejercicio en la provincia de Segovia*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid. Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1606>
- Graham, C. y Chattopadhyay, S. (2013). Gender and Well-Being around the World. *International Journal of Happiness and Development*, 1 (2), 212-232. Recuperado de <http://inderscience.metapress.com/content/v9737567h14x583m/>
- Grinhauz, A. S. (2012). El análisis de las virtudes y fortalezas en niños: una breve revisión teórica. *Psicología, cultura y sociedad*, 12, 39-61.
- Haller, M. y Hadler, M. (2006). How Social Relations and Structures can Produce Happiness and Unhappiness: An International Comparative Analysis. *Social Indicators Research*, 75 (2), 169-216. doi 10.1007/s11205-004-6297-y
- Harrod, N. R. y Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 503-512.
- Hernández, Fernández y Baptista (2003). *Metodología de la Investigación* (3 Ed.). México: McGrawGil/Interamérica.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrel, P. y Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235-254.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.

- Jimenez, M. I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Joseph, D.L., y Newman, D.A. (2010). Emotional intelligence: An integrative metaanalysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129–145.
- Kahneman, D., Diener, E. y Schwarz, N. (2003). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Karris, M. A. y Craighead, W. E. (2012). Differences in character among U.S. college students. *Individual Differences Research*, 10, 69-80.
- Keyes, C., Ryff, C., y Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 6, 1007-1022.
- Lalive, R., Manai, M. y Stutzer, A. (2014). Gender Differences in Well-Being and Equal Rights. En A. C. Michalos (Ed.). *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 2420-2424). Amsterdam: Springer Reference.
- Leontopoulou, S. y Triliva, S. (2012). Explorations of subjective wellbeing and character strengths among a Greek University student sample. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 251-270. doi:10.5502/ijw.v2.i3.6
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C., ... Park, N. (2007). Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences*, 43, 341-351.

- Littman-Ovadia, H. y Lavy, S. (2011). Character strengths in Israel: Hebrew adaptation of the VIA Inventory of Strengths. *European Journal of Psychological Assessment*, 28 (1), 41-50.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.
- López, O. (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en universitarios*. (Tesis Doctoral). Facultad de Psicología. Lima. Perú.
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49 (6), 554-564.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Mavroveli, S., Petrides, K., Rieffe, C. y Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25 (2), 263-275.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Ed.), *Emocional development and emotional intelligence: implication for educator* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En Stenberg, R. J. (Ed.) *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.

- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2004). A further consideration of the issues of emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 249-255.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D., y Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. En J. Stenberg y B. Kaufman (Ed.). *The Cambridge Handbook of intelligence* (pp. 528-549). Cambridge: University Press.
- Mejía, J. J. (2012). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica*, 17, 10-32.
- Meléndez, J. C., Miguel, J. M. y Navarro, E. (2008). Análisis del bienestar en la vejez según la edad. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 43 (2), 90-95.
- Meléndez, J. C., Navarro, E., Oliver, A. y Tomás, J.M. (2009). La satisfacción vital en los mayores. Factores sociodemográficos. *Boletín de Psicología*, 95, 29-42.
- Meléndez, J. C., Tomás, J. M., Oliver, A. y Navarro, E. (2009). Psychological and physical dimensions explaining life satisfaction among elderly: A structural model examination. *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 48 (3), 291-295.
- Meo, A. I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta*, 44, 1-30. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf>
- Mesía, R. (2007). Contexto ético de la investigación social. *Investigación Educativa*, 11 (19), 137-151. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n19/a11.pdf
- Mestre, J. M., Guil, R. y Araujo, A. (2010). Género e Inteligencia Emocional. En J. M. Mestre y R. Guil (Ed.). *Género, Educación y Equidad* (pp. 107-124). Valencia: Aurelia Internacional.

- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., y Gil, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Molero, D., Ortega, F., y Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica De Investigación y Docencia*, 3, 165-172. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art9.pdf>
- Molina-García, J., Castillo, I. y Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 18, 79-91.
- Nolen-Hoeksema, S. y Jackson, B. (2001). Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 37-47. Recuperado de: http://www.yale.edu/snhlab/Gender%20Differences_files/Nolen-Hoeksema%20&%20Jackson,%202001.pdf
- Organización Mundial de la Salud (1948). *Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud*, que fue adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional, Nueva York del 19-22 Julio 1946; firmada el 22 Julio 1946 por los representantes de 61 Estados (Official Records of the World Health Organization, N° 2, p. 100), y entró en vigor el 7 de abril de 1948. La definición no ha sido modificada desde 1948.
- Ovejero, M. y Cardenal, V. (2011, Julio). *Character strengths with gender perspective. A study with a spanish sample*. Póster perteneciente al Segundo congreso mundial de Psicología Positiva, Philadelphia, EEUU.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R., y Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.

- Palomera, R. (2005). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Palomera, R. y Brackett, M. (2000). Frequency of positive affect as a possible mediator between perceived emotional intelligence and life satisfaction. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 231-239.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and wellbeing. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23 (5), 603-619.
- Pavot, W. y Diener, E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. En S. David, I. Boniwell y A.C. Ayers (Ed.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 134-151). Oxford UK: Oxford University Press.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 400-420. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?244>
- Penalva, J. (2009). Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos de la educación emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 247-265.
- Pérez, N. y Castejón, J. (2005). *Diferencias en inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Análisis en función de la titulación y el género*. Acta VIII Congreso Galaico Portugués de Psicopedagogía (1311-1321). Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/165.pdf>
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2003). *The Values in Action (VIA) classification of strengths*. Washington DC: American Psychological Association.

- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington DC: American Psychological Association.
- Traducido al castellano por Vázquez y Hervás.
- Petrides, K.V., Niven, L. y Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18, 101-107.
- Pineda, C. (2012). *Inteligencia Emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga. Facultad de Psicología. España.
- Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J. y Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse Education Today*, 31 (8), 855–860.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 20, 1-15.
- Ramos, N., Enríquez, H. y Recondo, O. (2012). *Inteligencia emocional plena*. Barcelona: Kairós.
- Rangel, J. V. (2010). *El bienestar psicológico subjetivo en estudiantes universitarios: la evaluación sistemática del flujo en la vida cotidiana*. (Tesis Doctoral). Universidad de los Andes. Venezuela. Recuperada de http://www.human.ula.ve/doctoradoeducacion/documentos/tesis_vielma.pdf
- Rey, L. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87-101.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 227–234.

- Rodríguez, Y. R. y Quiñones, A. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5 (1), 7-17.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Romero, A., Garcia-Mas, A. y Brustad, R. (2009). Estado del arte, y perspectiva actual del concepto de Bienestar Psicológico en Psicología del Deporte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (2), 335-347.
- Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2010). Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): Adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form. *Journal of Individual Differences*, 31, 138-149.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (Ed.), *Annual review of psychology* (pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Ryan, R. M., Huta, V. y Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-Being revised. *Journal of personality and social psychology*, 69 (4), 719-727.

- Ryff, C., y Singer, B. (2002). From social structure to biology. En C. Snyder y A. López (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 541-555). Londres: Oxford University Press.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 25 (1), 170-180.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure & Health* (pp. 125-154). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, R. y 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*, 15 (2), 455-474. Recuperada de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?253>
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A. y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11 (1), 37-51.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N. y Rooke, S. E. (2007).

A Meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42 (6), 921-933.

Schwitzer, A. M. (2008). College student health, mental health, and well-being. *Journal of College Counseling*, 11 (2), 89-100.

Segura, M. C. y Ramos, V. (2009). Psicología de la felicidad. *Revista Psicología*, 17 (1), 9-22. Recuperado de <http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/mdelcsegura.pdf>

Seligman, M. E. (1998). *Aprenda optimismo: Haga de la vida una experiencia maravillosa*. Barcelona: Grijalbo.

Seligman, M. E. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press/Simon and Schuster.

Seligman, M. E. (2003). Positive Psychology: Fundamental Assumptions. *The Psychologist*, 16, 126-127.

Seligman, M. E. (2006). *Learned Optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage.

Seligman, M. E., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

Shin, L. T. (2011). Gender differences in emotional intelligence: are you as smart as you think. (Trabajo fin de carrera). Universiti Tunku Abdul Rahman. Malaysia. Recuperado de <http://eprints.utar.edu.my/276/1/PY-2011-0802449.pdf>

- Shimai, S., Otake, K., Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2006). Convergence of character strengths in American and Japanese young adults. *Journal of Happiness Studies*, 7, 311-322.
- Shopenhauer, A. (1993). *Arte del buen vivir y otros ensayos*. Madrid: EDAF.
- Sierra, V., Borges, M. A., Ruvalcaba, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). La Inteligencia Emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (2), 395-412. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12204>.
- Smith, W. y Zhang, P. (2009). Students' perceptions and experiences with key factors during the transition from high school to college. *College Student Journal*, 43 (2), 643-657.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Suárez, Y., Guzmán, K., Medina, L. y Ceballos, G. (2012) Características de inteligencia emocional y género en estudiantes de psicología y administración de empresas de una universidad pública de Santa Marta, Colombia: un estudio piloto. *Revista Duazary*, 9 (2), 132-139.
- Tesch-Römer, C., Motel-Klingebiel, A. y Tomasik, M. J. (2008). Gender Differences in Subjective Well-Being: Comparing societies with respect to gender equality. *Social Indicators Research*, 85, 329–349. doi 10.1007/s11205-007-9133-3
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Trujillo, M. M. y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de Inteligencia Emocional. *Revista de ciencias administrativas y sociales*, 15 (25), 9-24.

- Tsaousis, I. y Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*, 21, 77-86.
- Vadillo, A. (2013). Fortalezas personales, Inteligencia Emocional y Bienestar psicológico en estudiantes de grado de la UVa. (Trabajo fin de Máster). Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scale of Psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36 (3), 629-644.
- Van Dierendonck, D., Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., y Moreno-Jiménez, B. (2008). Ryff's six-factor model of psychological well-being, a Spanish exploration. *Social Indicators Research*, 87 (3), 473-479.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A. y Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700.
- Vázquez, C. (2006). La Psicología Positiva en Perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 1-2.
- Vázquez, C., Duque, A. y Hervás, G. (2013). Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) en una muestra representativa de españoles adultos: Validación y datos normativos. *Spanish Journal of Psychology*, 1-37.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). *Psicología Positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brower.

- Vázquez, C., y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud / Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 15-28.
- Velásquez, C. C., Montgomery, U. W., Montero, L. V., Palomaya, V. R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R. y Reinoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 11 (2), 139-152.
- Velázquez, A. (2012). *Inteligencia Emocional y Psicología Positiva en la educación de estudiantes de grado de Educación Infantil de la Uva*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid. Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2667/6/TFM-G%2059.pdf>
- Veliz-Burgos, A. y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y Bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3 (2), 131-150.
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R. y Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital, Felicidad Subjetiva y Resiliencia en funcionarios de Educación Especial. *Estudios Pedagógicos*, 39 (2), 355-366.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8.
- Vera, J., Yañez, A. y Grubits, S. (2013). Evaluación del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios de México y Brasil. *Psicología para América Latina*, 25, 77-90.

- Villar F., Triadó C., Resano C. S. y Osuna M. J. (2003). Bienestar, adaptación y envejecimiento: cuando la estabilidad significa cambio. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 13, 152-62.
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.
- Yáñez, S. y Cárdenas, M. (2010). Estrategias de aculturación, indicadores de salud mental y bienestar psicológico en un grupo de inmigrantes sudamericanos en Chile. *Revista Salud & Sociedad*, 1 (1), 51-70.
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-being*, 4 (1), 1-30.
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. (2009). *What we know about emotional intelligence. How it affects learning, work, relationships and our mental health*. Cambridge: MIT Press.
- Zubieta, E. M. y Delfino, D. I. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 18, 277-283.
- Zubieta, E. M., Fernández, O. D. y Sosa, F. (2012). Bienestar, valores y variables asociadas. *Boletín de Psicología*, 106, 7-27.
- Zubieta, E. M., Muratori, M. y Fernández, O. D. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud & Sociedad*, 3 (1), 66-76.

ANEXOS

Anexo 1. Puntuaciones escala TMMS-24.

		HOMBRE	MUJER
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención.	<21	<24
	Adecuada atención	22-32	25-35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención.	>35	>36
Claridad	Debe mejorar su claridad	<25	<23
	Adecuada claridad	26-35	24-34
	Excelente claridad	>36	>35
Reparación	Debe mejorar su reparación	<23	<23
	Adecuada reparación	24-35	24-34
	Excelente reparación	>36	>35

Anexo 2. Cuadernillo de escalas y cuestionarios utilizados para la presente investigación.

Investigación Inteligencia Emocional y Bienestar.

Estamos realizando, desde el Departamento de Psicología de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, un estudio para encontrar relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Bienestar.

Los datos que le vamos a pedir van a tener un tratamiento exclusivamente estadístico, de manera que toda la información que usted nos proporcione quedará garantizada por un total anonimato.

La respuesta a todos los cuestionarios es totalmente voluntaria, anónima y confidencial, pues solamente se utilizaría dicha información para fines de esta investigación. No existen respuestas correctas o incorrectas.

AGRADECEMOS DE ANTEMANO SU COLABORACIÓN. ¡Responder solo le llevará unos minutos!

TMMS-24 (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, Palfai, 1995; adaptado por Fernández-Berrocal et al., 1998).

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Presto mucha atención a los sentimientos.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

7. A menudo pienso en mis sentimientos.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

8. Presto mucha atención a cómo me siento.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

9. Tengo claros mis sentimientos.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

11. Casi siempre sé cómo me siento.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

14. Siempre puedo decir cómo me siento.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.

	1	2	3	4	5	
--	---	---	---	---	---	--

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

Escala de Bienestar Psicológico (Van Dierendonck, Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco y Moreno-Jiménez, 2008; versión original de Ryff, 1989a).

INSTRUCCIONES:

Los siguientes enunciados describen diferentes situaciones con las que se puede sentir identificado/a. Seleccione con qué frecuencia se encuentra en cada una de estas situaciones:

1. Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Me resulta difícil elegir mi vida hacia un camino que me satisfaga.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. En general me siento seguro y positivo conmigo mismo.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. En su mayor parte, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Cuando pienso en ello, realmente con los años he mejorado mucho como persona.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Escala de Satisfacción Vital (Atienza, Balaguer y García-Mérta, 2003; versión original de Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985).

INSTRUCCIONES:

A continuación aparecen cinco afirmaciones con las que usted puede estar de acuerdo o en desacuerdo. Utilizando la siguiente escala de 1 a 7, indique su acuerdo con cada una, marcando con una X la casilla que considere más apropiada.

Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

	1	2	3	4	5	6	7
1. En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.							
2. Las condiciones de mi vida son excelentes.							
3. Estoy satisfecho con mi vida.							
4. Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida.							
5. Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida.							

Test de Fortalezas Personales. Proyecto VIA (Peterson y Seligman, 2004).

INSTRUCCIONES:

Piense sobre cómo ha actuado en las situaciones reales descritas a continuación durante el pasado mes (4 semanas). Las preguntas se refieren a comportamientos que la mayoría de la gente considera deseables, pero queremos que responda sólo en función de lo que realmente ha hecho. Si no se ha encontrado en una situación como la descrita, marca la opción “no aplicable”.

Lea cada situación y después señale la respuesta que más se ajuste.

- 1. Piensa en situaciones reales en las que has tenido la oportunidad de hacer algo nuevo o innovador. ¿Con qué frecuencia has mostrado CREATIVIDAD o INGENIO en esas situaciones?**

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 2. Piensa en situaciones reales en las que has tenido la oportunidad de explorar algo nuevo o de hacer algo diferente. ¿Con qué frecuencia has mostrado CURIOSIDAD o INTERÉS en estas situaciones?**

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 3. Piensa en situaciones reales en las que has tenido que tomar una decisión importante y compleja. ¿Con qué frecuencia has mostrado PENSAMIENTO CRÍTICO, APERTURA DE MENTE, o BUEN JUICIO en estas situaciones?**

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Piensa en situaciones reales en las que has tenido la oportunidad de aprender más sobre un tema, dentro o fuera de la escuela/universidad. ¿Con qué frecuencia has mostrado **PASIÓN POR APRENDER** en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Piensa en situaciones reales en las que has tenido la oportunidad de aconsejar a otra persona que lo necesitaba. ¿Con qué frecuencia en estas situaciones has visto las cosas con **PERSPECTIVA** o **SABIDURÍA**?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Piensa en situaciones reales en las que has experimentado miedo o amenaza. ¿Con qué frecuencia has mostrado **VALENTÍA** o **CORAJE** en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Piensa en situaciones reales en las que te has enfrentado a una tarea difícil que requería mucho tiempo. ¿Con qué frecuencia has mostrado **PERSEVERANCIA**, **PERSISTENCIA**, **EFICIENCIA**, o **CAPACIDAD DE TRABAJO** en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Piensa en situaciones reales en las que te hubiera sido posible fingir y dar una visión falsa de quién eres o de lo que había sucedido. ¿Con qué frecuencia has mostrado **HONESTIDAD**, o **AUTENTICIDAD** en esas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Piensa en tu vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia has mostrado **VITALIDAD** o **ENTUSIASMO** cuando era posible hacerlo?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Piensa en tu vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia has expresado tu **AMOR** o **VINCULACIÓN** hacia otras personas (amigos/as, familia) cuando era posible hacerlo?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Piensa en tu vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia has mostrado **AMABILIDAD o GENEROSIDAD** cuando era posible hacerlo?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Piensa en situaciones reales en las que era necesario entender y responder a motivaciones de otras personas. ¿Con qué frecuencia has mostrado **INTELIGENCIA SOCIAL o HABILIDADES SOCIALES** en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Piensa en situaciones reales en las que has sido miembro de un grupo que necesitaba tu ayuda y lealtad. ¿Con qué frecuencia has mostrado **TRABAJO EN EQUIPO** en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Piensa en situaciones reales en las que has tenido algún poder e influencia sobre dos o más personas. ¿Con qué frecuencia has mostrado **JUSTICIA** en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Piensa en situaciones reales en las que has sido miembro de un grupo que necesitaba orientación. ¿Con qué frecuencia has mostrado **LIDERAZGO** en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Piensa en situaciones reales en las que has sido herido por otra persona. ¿Con qué frecuencia has mostrado **PERDÓN o PIEDAD** en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Piensa en tu vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia has mostrado **MODESTIA o HUMILDAD** cuando era posible hacerlo?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Piensa en situaciones reales en las que has sido tentado de hacer algo de lo que podrías haberte arrepentido después. ¿Con qué frecuencia has mostrado **PRUDENCIA, DISCRECIÓN, o CUIDADO** en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Piensa en situaciones reales en las que has experimentado antojos, deseos, impulsos, o emociones que deseabas controlar. ¿Con qué frecuencia has mostrado **AUTOCONTROL o AUTORREGULACIÓN** en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Piensa en tu vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia has mostrado **ASOMBRO y APRECIOS POR LA BELLEZA y LA PERFECCIÓN** cuando era posible hacerlo?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Piensa en situaciones reales en las que alguien te ayudó o te hizo un favor. ¿Con qué frecuencia has mostrado **GRATITUD o AGRADECIMIENTO** en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Piensa en situaciones reales en las que has experimentado un fracaso o un contratiempo. ¿Con qué frecuencia has mostrado **ESPERANZA u OPTIMISMO** en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Piensa en tu vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia has mostrado **SER JUGUETÓN/A o SENTIDO DEL HUMOR** cuando era posible hacerlo?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Piensa en tu vida cotidiana ¿Con qué frecuencia has mostrado **RELIGIOSIDAD o ESPIRITUALIDAD** cuando era posible hacerlo?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando	La mitad de las veces	Usualmente	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Fecha de cumplimentación

Ejemplo: 15 de diciembre de 2012

Sexo

Marca solo un óvalo.

Femenino

Masculino

Edad

Nombre ficticio o seudónimo

(Por ejemplo 3º ó 4º apellido)

Grado que está cursando actualmente

Curso actual

Marca solo un óvalo.

1º

2º

3º

4º

¡Gracias por su colaboración y tiempo!