



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO



Facultad de Educación y Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Adaptación y validación del cuestionario de inteligencia emocional “Trait Meta-Mood Scale 48” (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), en estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Alimentos de la Universidad del Bío Bío de la ciudad de Chillán.

Tesis para optar al título de Psicólogo

Pedro Durán Cofré

Guía de tesis:

Ps. Claudia Vásquez Rivas

Chillán, 14 de enero de 2013.

***A mi familia y a todo/as los/as que en
algún momento me tendieron una mano.***

Índice.

I.	Introducción.....	5
II.	Presentación del problema.....	7
	II.1. Planteamiento del problema.....	7
	II.2. Justificación.....	8
	II.3. Preguntas de investigación.....	9
	II.4. Objetivos.....	10
III.	Marco referencial.....	11
	III.1. Antecedentes teóricos.....	11
	III.2. Medición de Inteligencia Emocional.....	17
	III.2.1. Autoinformes.....	18
	III.2.2. Medidas de ejecución o de habilidad.....	21
	III.2.3. Trait Meta-Mood Scale 48 (Savoley <i>et al.</i> , 1995).....	24
	III.3. Antecedentes empíricos.....	27
	III.4. Marco epistemológico.....	31
IV.	Diseño metodológico.....	32
	IV.1. Metodología, diseño e hipótesis.....	32
	IV.2. Técnicas de recolección de información.....	33
	IV.3. Instrumento.....	34
	IV.4. Población / Muestra.....	34
	IV.5. Análisis de datos propuesto.....	36
	IV.6. Criterios de calidad.....	36
	IV.7. Aspectos éticos.....	37
V.	Presentación de resultados.....	38
	V.1. Proceso de adaptación.....	38
	V.2. Traducción del instrumento.....	39
	V.3. Análisis de confiabilidad en muestra piloto.....	43

V.4. Reducción de datos en muestra piloto.....	45
V.5. Resultado final de confiabilidad.....	54
V.6. Resultado final del análisis factorial.....	56
V.7. Otros datos relevantes.....	70
V.7.1. Análisis de datos según sexo.....	72
VI. Conclusiones.....	72
VI.1. Adaptación del instrumento.....	72
VI.2. Validación del instrumento.....	73
VI.3. Aspectos generales.....	75
VII. Referencias.....	77
VIII. Anexos.....	89
VIII.1. Trait Meta-Mood Scale.....	89
VIII.2. Adaptación Trait Meta Mood Scale.....	91
VIII.3. Consentimiento informado.....	95
VIII.4. Comunalidades (en muestra piloto).....	96
VIII.5. Varianza total explicada (en muestra piloto).....	97
VIII.6. Matriz de componentes rotados (en muestra piloto).....	98
VIII.7. Comunalidades (en muestra general).....	99
VIII.8. Varianza total explicada (en muestra general).....	100
VIII.9. Matriz de componentes rotados (en muestra general).....	101

I. Introducción.

El estudio de la inteligencia ha sufrido importantes cambios en las últimas dos décadas, permitiendo ampliar su concepción y conceptualización. Tradicionalmente, la inteligencia había sido considerada como una capacidad general única, que varía de persona a persona y que puede ser medida a través de instrumentos estandarizados (Trujillo y Rivas, 2005). Este concepto ha estado fuertemente influenciado por componentes culturales y ha sido visto como la capacidad de razonamiento orientada a productos, la capacidad de abstracción de relaciones, de realizar cálculos fríos, todo esto escindido de la dimensión afectiva. Sólo a partir de las dos últimas décadas se han hecho aportes relevantes en dirección a ampliar la concepción del concepto de inteligencia. La visión cognitiva poco a poco ha dado paso a la inclusión de componentes afectivos y sociales, de manera que ha surgido un creciente interés por el estudio científico de las emociones y su influencia en la vida mental (Rosas, Boetto y Jordán, 2005).

La Inteligencia Emocional (IE) en psicología es un concepto que surge a partir del trabajo de Salovey y Mayer (1990) y que fue sumamente popular en sus inicios, principalmente con el aporte de Goleman (1996). La habilidad de una persona para adaptarse y hacer frente a la vida depende de qué tanto es capaz de integrar sus capacidades racionales y emocionales (Salovey, Woolery y Mayer, 2001). Una de las premisas de la IE es que puede darse una coherencia o incoherencia entre las respuestas emocionales y las creencias sobre las emociones particulares. Por ejemplo, una persona que cree que enojarse en ciertas situaciones es inaceptable pero que a pesar de ello responde de esa manera, presentaría una inconsistencia clara (Mayer y Salovey, 1997).

Otro punto relevante es distinguir claramente de qué se habla al momento de referirse a IE, para diferenciar el concepto de otros términos emocionales como alexitimia, bienestar y empatía (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004).

Se han desarrollado una gran cantidad de instrumentos en esta área, lo cual apunta a la idea de que la consolidación de este campo de estudio y el desarrollo teórico de este constructo recae en la calidad y la creación de medidas fiables y rigurosas para evaluarlo (Extremera *et al.*, 2004).

A pesar de ello, en el contexto chileno se ha abordado escasamente, no habiendo instrumentos validados que permitan explorar esta capacidad. En este sentido, esta investigación pretende tratar la IE desde la psicología, promoviendo el interés en este constructo y generando un instrumento válido y confiable que pueda ser utilizado en el diagnóstico, pronóstico y en investigaciones posteriores. Por tanto, habría una relevancia teórica y metodológica en la realización del presente estudio.

Por otra parte, la carencia de investigaciones en el campo de la inteligencia es sumamente relevante, pues en el ámbito educacional, algunos instrumentos son utilizados en la toma de decisiones respecto a proyectos educativos (Rosas, Boetto y Jordán, 2005).

En esta misma línea, es pertinente señalar que en el sistema educacional chileno se toma en consideración el desarrollo emocional de los estudiantes, pues dentro de los objetivos fundamentales transversales se apunta hacia el mejoramiento de competencias a nivel emocional, tanto de la propia persona, como de su relación con otros. Sin embargo, habría una carencia de investigación en este ámbito (Valenzuela, 2005). Este antecedente pudiera ser el punto de partida para un desarrollo teórico e investigativo a nivel nacional.

En esta investigación se plantea la realización de un proceso de adaptación y validación del Trait Meta-Mood Scale 48 (TMMS-48) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) en una muestra de universitarios/as de carreras de pregrado de la Facultad de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Alimentos, de entre 18 y 37 años de la Universidad del Bío Bío de la ciudad de Chillán. El TMMS-48 es un autoinforme de percepción de Inteligencia Emocional (IE) creado por los pioneros en el desarrollo teórico e instrumentos en esta área. Está configurado en base a un cuestionario tipo likert, de 48 ítems y con tres subescalas: atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional.

Los autores del instrumento son considerados como las personas que mayor esfuerzo han desplegado en el desarrollo de una visión científica del concepto IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Ellos parten de la premisa de que la comprensión emocional por parte de las personas es positiva y contribuye a su adaptación al medio, proponiendo la integración entre cognición y emoción. Asimismo, buscaron

desafiar la visión de los teóricos de la inteligencia, quienes consideraban la excitación emocional como disruptiva de la actividad cognitiva normal. (Salovey *et al.*, 2001). Por lo tanto, Salovey *et al.* (1995) se propusieron crear una herramienta para la medición de las diferencias individuales relativamente estables para utilizar la información que proveen las emociones, en concreto buscaron recoger las habilidades para atender, discriminar y reparar los propios estados emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

La adaptación del TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995) se realizó a través de la traducción de la adaptación al contexto local de la escala, como también bajo la supervisión del juicio de expertos. El proceso de validación desarrollado fue de dos tipos: de contenido y de constructo. Además, se propone el análisis de la confiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

II. Presentación del problema.

II. 1. Planteamiento del problema.

El TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995) es un instrumento creado con el propósito de medir la autopercepción de IE. Fue desarrollado en el contexto estadounidense por lo tanto, es necesario revalidar la escala en la población en estudio, estableciendo su fiabilidad y validez (American Psychological Association, 1985, citado en Sánchez y Echeverry, 2004).

Para que la aplicación de este instrumento sea válida, es necesario llevar a cabo su adaptación y posterior validación, proceso basado en la metodología de investigación cuantitativa. Además, cobra mayor importancia, puesto que en el contexto local no existen herramientas validadas que midan IE en población adulta (Moore y Soto, 1999). Por ello es que los objetivos de esta investigación están focalizados en la realización de un proceso de adaptación y validación del TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995) en una muestra de estudiantes universitarios/as de carreras de pregrado de la Universidad del Bío Bío.

La IE ha sido planteada como una alternativa frente al determinismo que genera el concebir la inteligencia como sinónimo de cociente intelectual. Se postula que el desempeño de una persona en su vida está fuertemente condicionado por sus habilidades emocionales, lo cual le permitiría aprovechar su potencial intelectual. Incluso, se afirma que la inteligencia se somete a las emociones cuando estas dominan las propias experiencias (Goleman, 1996). A pesar de ello, se promueve una integración que anule la falsa dicotomía pensamiento-emoción (Salovey *et al.*, 1995).

En relación a lo expuesto, que se subraya la relevancia de contar con una herramienta psicométrica que aborde la IE en estudiantes de carreras de pregrado de la Universidad del Bío Bío, tanto por razones teóricas como metodológicas que justifican este estudio.

II. 2. Justificación.

Teóricamente, la IE surge a partir del desarrollo del modelo de Salovey y Mayer (1990), siendo un constructo relativamente nuevo en psicología, sumamente popular en sus inicios, contraponiéndose a las teorías de la inteligencia hasta ese entonces formuladas. Se propuso la IE como un factor sumamente relevante en el éxito que una persona podía llegar a alcanzar en todas las áreas de su vida, siendo una capacidad susceptible de ser mejorada (Goleman, 1996).

Dada la diversidad de modelos teóricos en la historia de la inteligencia como concepto y la variedad de perspectivas, se ha dado una fuerte discusión teórica (Trujillo y Rivas, 2005). En este sentido, esta investigación pudiera aportar al desarrollo teórico, al trabajar desde el modelo de Salovey y Mayer (1990), evidenciando los matices culturales y aportando con un análisis teórico-empírico que de cuenta de cómo se presenta la IE en estudiantes de pregrado de la Universidad del Bío Bío. De esta manera, el proceso de adaptación y validación de la escala TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995) pudiera ser relevante para explorar variantes y similitudes con los postulados de estos autores.

A pesar de la carencia de instrumentos para la medición de autopercepción de IE validados en la realidad nacional, esta investigación permitiría sortear esta escasez, lo cual pudiese ser útil en el campo del diagnóstico y pronóstico en el área de la psicología clínica, educacional y/o psicolaboral. Asimismo, pudiese ser metodológicamente relevante en futuras investigaciones, como un cuestionario útil para la recopilación de datos y su posterior análisis, contribuyendo a la profundización en este campo de estudio.

Por otra parte, el concepto inteligencia emocional al ser abordado en el contexto nacional, pudiera impulsar nuevas investigaciones en esta área, ya que hasta ahora no se ha trabajado ampliamente esta línea investigativa. Más bien, la IE se ha traspasado al conocimiento popular, existiendo una gran cobertura periodística, que a juicio de Mayer, Salovey y Caruso (2008) han tratado el concepto de manera inadecuada y de una manera excesivamente amplia. Por lo tanto, se insta al estudio de literatura científica referida al tema.

En síntesis, la justificación de esta investigación esta focalizada en su valor metodológico y teórico, puesto que al mismo tiempo que se busca adaptar y validar un instrumento, se pretende aportar a la teoría de la IE, promoviendo la investigación y su trato a nivel académico.

II. 3. Preguntas de Investigación.

- ¿Será confiable la adaptación del Trait Meta-Mood Scale 48 en una muestra de estudiantes universitarios/as de la Universidad del Bío Bío?
- ¿Será válida la adaptación del Trait Meta-Mood Scale 48 en una muestra de estudiantes universitarios/as de la Universidad del Bío Bío?

II. 4. Objetivo General y Específicos.

Objetivo general:

Establecer la confiabilidad y validez del TMMS-48 de Salovey *et al.* (1995) mediante la adaptación del instrumento en población de estudiantes universitarios/as de pregrado de la Universidad del Bío Bío, cuyas edades oscilen entre 18 y 37 años.

Objetivos específicos:

- Adaptar el TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995) mediante su traducción al idioma español y el juicio de expertos.
- Evaluar la confiabilidad del TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995) aplicado a una muestra de estudiantes universitarios/as de la Universidad del Bío Bío de la Facultad de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Alimentos, de entre 18 y 37 años.
- Validar la adaptación realizada al TMMS-48 de Salovey *et al.* (1995) en una muestra de estudiantes de la Universidad del Bío Bío de la Facultad de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Alimentos, de entre 18 y 37 años.

III. Marco referencial.

III.1. Antecedentes teóricos.

El desarrollo científico del concepto inteligencia y su respectiva medición se ha llevado a cabo desde los inicios del siglo XX (Trujillo y Rivas, 2005). Los principales precursores son Galton, Catell y Binet (citado en Molero, Saíz y Martínez, 1998). Estos autores habrían contribuido al estudio de las diferencias individuales mediante el uso de pruebas mentales. Es así como, mediante el desarrollo de los tests de inteligencia fue posible cuantificar por primera vez un constructo psicológico, con el cual se pretendía alcanzar la objetividad (Rosas *et al.*, 2005).

El punto de partida del desarrollo de instrumentos ocurre cuando, por encargo del gobierno francés Binet y Simon (citados en Rosas *et al.*, 2005), diseñaron las primeras pruebas de inteligencia para poder identificar niños retardados en contrastación con otros niños en niveles apropiados. Posteriormente, surge el concepto de coeficiente intelectual, como una medida de relación entre la edad mental y la edad cronológica de un sujeto (Gardner, 1997; 2005). En Estados Unidos estos avances se masificaron durante la primera guerra mundial, donde los tests de inteligencia fueron utilizados para examinar a más de un millón de reclutas estadounidenses, extendiéndose ampliamente (Gardner, 2005). Se comenzó a configurar el concepto de inteligencia como un concepto unitario, una capacidad intelectual general, heredada, innata, que no varía considerablemente con la edad, el entrenamiento o la experiencia.

Autores como Spearman (1927) y Terman (1975, citados en Trujillo y Rivas, 2005) siguieron trabajando sobre las bases teóricas de sus antecesores planteando su visión de la inteligencia como una capacidad general. Hasta aquel momento la inteligencia había sido conceptualizada desde una perspectiva racional, generalista y estable.

Gardner con su desarrollo del modelo de inteligencias múltiples en la década de los '80 abrió paso a nuevas perspectivas, dejando de lado la visión de inteligencia como una capacidad general única (Trujillo y Rivas, 2005).

Gardner (1997) parte de la premisa de que su teoría debe abarcar una amplia gama de habilidades, potenciales humanos que son valorados en un contexto particular. Para formular su teoría se basa en hallazgos de investigación cerebral, psicometría, el desarrollo humano, la evolución y comparaciones interculturales. Él define Inteligencia como un potencial biopsicológico, que implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. Propone un listado de 7 tipos de inteligencias, con el mismo grado de importancia, las cuales se combinan en todos los individuos de una manera particular (Gardner, 2005); Estas son: inteligencia musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal, siendo estas dos últimas especialmente relevantes para el desarrollo del concepto de IE.

La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado (Gardner, 2005).

La inteligencia intrapersonal, por otro lado, comprende el conocimiento de los aspectos internos de una persona, el acceso a su propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad para efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente, ponerles un nombre y recurrir a ellas para interpretar y orientar la propia conducta. Una persona con una elevada inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo, y es capaz de descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos (Gardner, 1997; 2005).

Posteriormente, basándose en las teorizaciones de Gardner (1997) sobre las inteligencias intrapersonal e interpersonal, Salovey y Mayer (1990) estructuraron su concepto de IE y desarrollaron un modelo de IE basado en cuatro habilidades fundamentales que pueden ser pensadas como un continuo, desde aquellas funciones de bajo nivel hasta complejas funciones psicológicas de autogestión y logro de objetivos.

Estas cuatro ramas del modelo de IE según Mayer y Salovey (1997) son las que a continuación se presentan:

“a) regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional b) entendimiento y análisis de las emociones: el empleo del conocimiento emocional, c) la facilitación emocional del pensamiento y d) percepción, evaluación y expresión de emociones” (p. 11).

La descripción de cada uno de estos cuatro componentes del modelo de Mayer y Salovey (1997), considerados los núcleos de su teoría, se exponen en seguida:

- Percibir emociones: involucra la capacidad para reconocer emociones en otros, expresiones faciales y posturales. Además, comprende la percepción no verbal y expresión de emociones en la cara, voz y canales de comunicación relacionados (Ekman y Friesen, 1975, citados en Mayer, Salovey y Caruso, 2004b).
- Uso de emociones para facilitar el pensamiento: implica la capacidad de las emociones para asistir al pensamiento. El conocimiento del enlace entre emociones y pensamiento puede ser usado para dirigir la planificación (Izard, 2001, citado en Mayer *et al.*, 2004b).
- Entendimiento de emociones: refleja la capacidad para analizar emociones, apreciar su probable tendencia en el tiempo y la comprensión de sus resultados (Frijda, 1988, citado en Mayer *et al.*, 2004b).
- Control de emociones: comprende el manejo de las emociones, incluyendo necesariamente la personalidad. Es decir, las emociones serian controladas en el contexto de las metas individuales, el conocimiento de sí mismo y la conciencia social (Gross, 1998, citado en Mayer *et al.*, 2004b).

El orden de las ramas, representa el grado en que la habilidad es integrada en un subsistema psicológico, es decir en la personalidad total del individuo (Mayer, 1993; 2001).

Dentro de cada rama hay también una progresión de desarrollo de habilidades desde la más básica a la más compleja (Mayer y Salovey, 1997).

Inicialmente, la IE fue definida como (Mayer y Salovey, 1997):

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (p. 10).

Esta conceptualización, se ha convertido en la más ampliamente aceptada por la comunidad científica (Extremera *et al.*, 2004).

La IE también se ha definido como la capacidad para procesar información emocional satisfactoria y eficientemente, incluyendo información relevante para el reconocimiento, construcción y regulación de las emociones en uno mismo y en los demás (Salovey y Mayer, 1990). Por lo tanto, la IE opera sobre información emocional, donde cada emoción transmite un conjunto único de señales desde canales propioceptivos, afectivos y cognitivos (Damasio, 1999).

Las emociones son descritas a partir de tres características esenciales (Mayer *et al.*, 2004b):

“(a) Cada tipo de emoción (ira, miedo, etc.) comparte la característica esencial de tener una base biológica, (b) emociones simples pueden combinarse para formar emociones más complejas, y (c) emociones pueden ser reguladas pero no fundamentalmente alteradas” (p. 250).

De este modo, las personas emocionalmente expertas son aquellas que conocen, manejan e interpretan sus sentimientos y se enfrentan eficazmente a los sentimientos de otros. Asimismo, se destacan por tener mayores probabilidades de dominar los hábitos mentales que favorezcan su productividad, de sentirse más satisfechos/as, ser eficaces en

su vida (Goleman, 1996), de percibir sus emociones de manera apropiada y usarlas en su pensamiento, entender sus significados y así manejar sus emociones de manera adaptativa. También es probable que resuelvan sus problemas emocionales con un menor esfuerzo, presentando una tendencia a ser algo superior en lo verbal, social y otras inteligencias. Sumado a lo anterior son menos proclives a tener conductas problemáticas y autodestructivas, como fumar, beber excesivamente, consumo de drogas o tener episodios violentos (Mayer *et al.*, 2004b).

Goleman (1996, citado en Trujillo y Rivas, 2005) fue el encargado de difundir ampliamente el concepto de IE, el cual fascinó al mundo entero. Este autor popularizó la IE, llegando a ser un éxito de ventas principalmente en Estados Unidos. A partir de ello, se generaron un gran número de conceptualizaciones y de libros divulgativos. Sin embargo, la definición de este autor no se asemeja al planteamiento de Salovey y Mayer (1990) pues su perspectiva es más amplia, incluyendo aspectos como la conciencia política, confianza en sí mismo, escrupulosidad, motivación de logro, entre otros (Goleman, 1996) a diferencia de Salovey y Mayer (1990) que se centran en habilidades emocionales fundamentales, delimitando y diferenciando la especificidad del concepto.

La discusión en torno al concepto IE involucra variados puntos de vista tanto convergentes, como divergentes. Por una parte, existen quienes argumentan a favor, señalando la amplitud y promesa de la IE, definiéndola vagamente y sobrevalorando su poder predictivo (Mayer *et al.*, 2004b). En esta línea Goleman (1996) expresa que la IE importa dos veces más que el CI y que provee de competencias importantes para cualquier trabajo.

Por otro lado, están quienes cuestionan y se preguntan sobre el concepto de IE. Una de las perspectivas genera interrogantes, a partir de que la IE aparece para ser más mito que ciencia (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002), siendo etiquetado como un concepto elusivo (Davies, Stankov y Roberts, 1998). Otros son más optimistas y destacan la necesidad de que los académicos aclaren la distinción entre la comprensión popular - dada por la amplia difusión en diarios y revistas- y la investigación científica. Esto habría generado dificultades en la comprensión efectiva de la teoría (Mayer, Salovey y Caruso, 2004a).

Además, se destacan dos corrientes claramente identificables en la medición de IE, específicamente se categorizan en modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

El modelo mixto es una visión muy amplia que concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995, citados en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Por otra parte, el modelo de habilidad es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer (1990) que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Por otro lado, Goleman (1996) critica el concepto de coeficiente intelectual, pues considera que es ineficaz en la predicción de quién tendrá éxito en la vida y quién no, del mismo modo que no es garantía de prosperidad, prestigio, ni felicidad. No obstante, la importancia dada al concepto de coeficiente intelectual no es del todo errónea, pues si predice la capacidad para manejar cuestiones escolares (Gardner, 1997).

En el estudio de la IE se pueden apreciar varios momentos. En una primera instancia, se buscó darle consistencia al constructo, sentando las bases teóricas y describiendo los componentes esenciales de una persona inteligente emocionalmente (Salovey y Mayer, 1990; Mayer, 1993; Mayer y Salovey, 1997).

Sucesivamente, se pasó a una etapa psicométrica, en donde el objetivo estaba centrado en la creación de instrumentos de medición de IE, que resultasen ser válidos y confiables (Salovey *et al.*, 1995; Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Durante dicha etapa, se generó una dura discusión por la gran proliferación de medidas de IE, algunas de las cuales tenían propiedades psicométricas dudosas (Davies *et al.*, 1998).

Gradualmente, se ha ido formando consenso en torno a la validez de los métodos de evaluación empleados. Lo anterior, ha posibilitado investigaciones sobre IE, en donde

se explora la validez predictiva y la correlación con otras variables criterio como depresión, ansiedad y autoestima (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

III.2. Medición de Inteligencia Emocional.

Para resguardar una estructura de presentación lógica, en primer lugar, se abordarán algunos instrumentos, clasificados en autoinformes y medidas de habilidad o ejecución. Posteriormente, se tratará en profundidad el TMMS-48, considerando sus características metodológicas, relevancia y especificidad (Salovey *et al.*, 1995).

A principios de los '90 se propagó el desarrollo de medidas que aspiraban a evaluar aspectos relacionados a IE o en el mejor de los casos componentes aislados del concepto. Es así como han proliferado un gran número de medidas de IE en los últimos años, pero muchas de ellas no son científicas, ni miden el concepto con exactitud (Extremera *et al.*, 2004).

Los primeros instrumentos estaban compuestos por tareas relativas a la percepción no-verbal de emociones en rostros, colores y diseños abstractos. Afirmaban que era un aspecto básico de la IE el reconocer cualidades emocionales en el ambiente (Mayer, Di Paolo y Salovey, 1990). En seguida el desarrollo de la investigación en IE se dirigió hacia la creación de autoinformes, específicamente cuestionarios en escala likert. Los autoinformes miden la IE percibida mediante enunciados verbales cortos, en que la persona evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales (Extremera *et al.*, 2004).

Las ventajas del uso de este tipo de instrumentos son la exploración de aspectos subjetivos a través del insight emocional del evaluado, el poco tiempo requerido para su aplicación, la baja cantidad de ítems para su puntuación, la sencillez de sus instrucciones, la posibilidad de administración grupal, como también sus costos económicos. Sin embargo, la principal crítica que recibe este instrumento está dada por el sesgo de la autopercepción, que pudiese ser influido por la deseabilidad social, la capacidad de introspección y/o memoria (Extremera *et al.*, 2004).

Se han generado dos tipos de autoinformes para la medición de IE: a) a partir de la conceptualización de Salovey y Mayer (1990) y b) herramientas de evaluación a partir de una revisión extensiva de factores esenciales para el funcionamiento emocional y social (Petrides y Furnham, 2003), e incluso laboral y organizacional. Lo anterior, explicaría el hecho de encontrar correlaciones débiles o nulas entre instrumentos que afirman evaluar el mismo constructo (Extremera *et al.*, 2004).

Dentro de los autoinformes que miden la IE se encuentran el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), Schutte Self Report Inventory (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998), Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997, citado en Extremera *et al.*, 2004), Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides y Furnham, 2003), Emotional Competence Inventory (Goleman, 1998, citado en Extremera *et al.*, 2004) y el Cuestionario de Inteligencia Emocional (Mestre, 2003, citado en Extremera *et al.*, 2004).

III.2.1. Autoinformes.

Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal *et al.* (2004).

El Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) es la versión validada en España del TMMS-48 (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004). Mantiene las 3 dimensiones evaluadas en la escala original, aunque 24 ítems fueron eliminados por su baja fiabilidad, por evaluar aspectos interpersonales y aspectos emocionales generales. De los ítems restantes aquellos expresados negativamente se convirtieron en positivos para facilitar su comprensión. Así, finalmente, el resultado fueron tres subescalas con la siguiente fiabilidad: atención (0,90), claridad (0,90) y reparación (0,86) (Extremera *et al.*, 2004). En investigaciones posteriores se han encontrado correlaciones con variables criterio como rumiación, depresión y satisfacción vital (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004).

Este cuestionario fue validado en Portugal en una muestra de 120 universitarios/as y 120 adultos/as mayores. Se obtuvo una consistencia interna elevada (valores por entre 0,79 y 0,92) y una relación significativa con variables de criterio como salud mental,

satisfacción de vida, estilos de respuesta y depresión. Específicamente las subescalas claridad y reparación emocional se correlacionaron negativamente con depresión y con respuestas rumiativas, en cambio, se correlacionaron positivamente con satisfacción con la vida y salud mental (Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Carral y Queirós, 2005).

Schutte Self Report Inventory (SSRI) de Schutte *et al.* (1998).

Basado en el modelo de Salovey y Mayer (1990), el Schutte Self Report Inventory (SSRI) es un instrumento que incluye aspectos intrapersonales como interpersonales (Schutte *et al.*, 1998). Está configurado en base a una escala likert de 5 puntos, compuesta por 33 ítems que saturan en un solo factor general. Sin embargo, investigaciones recientes señalan 4 subfactores: a) percepción emocional (0,80), b) manejo de las emociones propias (0,78), c) manejo de las emociones de los demás (0,66) y d) utilización de las emociones (0,58) (Petrides y Furhman, 2000; Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002).

El estudio de las propiedades psicométricas del instrumento arrojó una fiabilidad y validez adecuada, un carácter distintivo con otras variables de personalidad y una demostrada validez predictiva.

Dentro de las debilidades del SSRI se encuentran: no se mantiene la idea original del autor acerca de un solo factor general, pues en investigaciones posteriores se han configurado tres factores, e incluso cuatro (Petrides y Furham, 2000). Además, la escasez de ítems en negativo contribuye a asentir pasivamente (Extremera *et al.*, 2004).

Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQi) de Bar-On (1997).

Otra medida de IE es el Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQi) (Bar-On, 1997, citado en Extremera *et al.*, 2004). Implica múltiples habilidades que configuran en conjunto un perfil socioafectivo. Su validez y consistencia interna fluctúa entre 0,69 y 0,86.

La escala está formada a partir de una puntuación likert de 5 puntos, está compuesta por 133 ítems y cinco factores de orden superior: a) inteligencia intrapersonal, b) inteligencia interpersonal, c) adaptación, d) gestión del estrés y e) humor general. A su vez, estos factores se descomponen en 15 subescalas. El EQi tiene cuatro indicadores de validez que pretenden verificar si los evaluados han distorsionado sus respuestas por deseabilidad social (Bar-On, 2000, citado en Extremera *et al.*, 2004).

Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) de Petrides y Furnham (2003).

El TEIQue (Petrides y Furnham, 2003) es otra propuesta de medición creada en base a los modelos mixtos, es decir, está focalizado en el abordaje de rasgos de IE.

El TEIQue es un instrumento construido con una escala tipo likert de siete puntos, el cual consta de 144 ítems y 15 subescalas. La evaluación de su consistencia interna ha resultado adecuada y ha mostrado ser una medida adecuada para evaluar patrones emocionales a partir de inducciones experimentales de estados de ánimo (Petrides y Furnham, 2003).

El instrumento brinda información acerca de una amplia gama de habilidades a través de sus 15 subescalas: expresión emocional, empatía, automotivación, autocontrol-autorregulación emocional, felicidad-satisfacción vital, competencia social, estilo reflexivo, percepción emocional, autoestima, asertividad, dirección emocional de otros, optimismo, habilidades de mantenimiento de las relaciones, adaptabilidad y tolerancia al estrés (Petrides y Furnham, 2003).

En España se realizó una validación de este instrumento, la cual arrojó propiedades psicométricas semejantes a la escala original, con validez de criterio respecto a depresión y a distintos trastornos de personalidad (Pérez, 2003, citado en Extremera *et al.*, 2004).

Emotional Competent Inventory (ECI) de Goleman (1998, citado en Extremera *et al.*, 2004).

Tomando como punto de partida el modelo de IE de Goleman (1998, citado en Extremera *et al.*, 2004), se construye una aplicación cuyo objetivo es la predicción de la efectividad y el rendimiento personal en el ámbito empresarial y laboral. La utilización del Emotional Competent Inventory se encuentra destinada exclusivamente a este campo.

Este instrumento evalúa cinco dimensiones comprendidas por 25 competencias y 110 ítems. Una versión posterior propone cuatro dimensiones y 20 competencias en total (Boyatzis, Goleman y Rhee, 1999). Considera dos formas de evaluación: autoinforme y observador externo.

Cuestionario de Inteligencia Emocional (CIE) de Mestre (2003, citado en Extremera *et al.*, 2004).

Otra escala de evaluación de IE es el Cuestionario de IE (CIE) (Mestre, 2003, citado en Extremera *et al.*, 2004). Se basa en los modelos mixtos y en el planteamiento de Goleman (1996). Está estructurado como escala likert de 5 puntos en donde 1=completamente falso y 5=completamente verdadero.

III.2.2. Medidas de ejecución o de habilidad.

Actualmente, se han desarrollado nuevas técnicas de medición de IE, con el fin de evitar las dificultades inherentes al uso de autoinformes. Estas nuevas formas de abordaje en el estudio de la IE se han denominado medidas de ejecución o de habilidad (Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

Esta forma de aproximación utiliza el enfrentamiento a tareas emocionales para evaluar la IE actual. Implican la solución de determinados problemas emocionales, y que

posteriormente, las respuestas sean comparadas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Extremera *et al.*, 2004).

Los autores previamente mencionados, señalan que las principales ventajas del uso de este tipo de herramientas es la obtención de resultados basados en la capacidad actual del sujeto, quien al ser enfrentado a una tarea debe utilizar sus capacidades emocionales.

Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

Esta medida comprende doce tareas divididas en cuatro áreas que evalúan las habilidades expuestas en su teoría (Mayer y Salovey, 1997). Estas áreas son: la percepción emocional, la asimilación, la comprensión y el manejo emocional.

Las respuestas del sujeto se evalúan en función de tres criterios: el consenso, expertos y target (trabajo de artistas). Se ha encontrado que los resultados de los tres criterios son bastante similares.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento, se presentaron diferencias según el área. Específicamente, percepción y comprensión resultaron fiables, no así manejo emocional que se encontró menos fiable. La consistencia interna oscila entre los 0.81 y 0.96.

Algunas de las críticas al instrumento apuntan a que ciertas subescalas no gozan de niveles de fiabilidad satisfactorios. Además, se han dado Incongruencias de los resultados con cada método de baremación (Zeidner, Matthews y Roberts, 2001). Finalmente, la gran cantidad de tiempo requerida para la aplicación individual de sus 402 ítems es una desventaja tanto en clínica como investigación (Extremera *et al.*, 2004).

Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Mayer, Salovey y Caruso, 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 2001, citados en Extremera *et al.*, 2004).

El MSCEIT fue desarrollado para superar las debilidades del MEIS, no obstante se abordan las mismas áreas (Mayer *et al.*, 1999). Dos son las versiones que se han realizado: MSCEIT v.1.1. (Mayer, Salovey y Caruso, 1999, citado en Extremera *et al.*, 2004) y MSCEIT v.2.0. (Mayer, Salovey y Caruso, 2001, citado en Extremera *et al.*, 2004). En España se trabajó sobre esta última, logrando su adaptación al castellano (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2002).

Se eliminaron actividades con propiedades psicométricas no significativas y se mejoró la puntuación, sobretodo de expertos. Finalmente, se compone de ocho tareas y 141 ítems, donde cada factor se compone de 2 tareas.

Dicho instrumento, cuenta con adecuada validez predictiva, de constructo, factorial y sus propiedades psicométricas son bastante adecuadas (Mayer, Salovey, Caruso y Siratenios, 2001; Mayer, Salovey, Caruso y Siratenios, 2003).

Actualmente, se está imponiendo la observación por parte de compañeros y profesores como una nueva forma de evaluación que es complementaria a los cuestionarios. Se trata de captar la opinión y valoración de cómo la persona evaluada es percibida por ellos, proporcionando información sobre cómo la persona se relaciona con su entorno, su manera de resolver conflictos y forma de reaccionar ante el estrés (Extremera *et al.*, 2004).

A pesar del amplio espectro de instrumentos de medida de IE, cada vez más se articula un consenso teórico en este campo. Se plantean las medidas de ejecución como complemento a los autoinformes, puesto que ambas formas de abordaje tienen sus ventajas y desventajas (Extremera *et al.*, 2004).

III.2.3. Trait Meta-Mood Scale 48 Savoley, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).

A partir del modelo teórico formulado por Mayer y Salovey (1997) fue surgiendo la necesidad de evaluar las dimensiones emocionales propuestas, contemplando criterios psicométricos de validez y fiabilidad. Tres son los acercamientos que más se han empleado en la evaluación de la IE: los instrumentos de auto-informe, los test de ejecución y los informes de observadores externos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Inicialmente los cuestionarios y autoinformes fueron los procedimientos utilizados para estudiar la IE (Extremera *et al.*, 2004). En ese contexto el TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995) surge como una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales.

El TMMS-48 fue diseñado por Savoley *et al.* (1995) con el objetivo de acceder a las diferencias individuales relativamente estables en las tendencias de las personas para atender a su humor, emociones, discriminarlas claramente y regularlas. Es un autoinforme de la autopercepción de IE, construido en base a la escala tipo likert de 5 puntos, compuesta por 48 ítems, donde las respuestas van desde 1: fuertemente en desacuerdo, hasta 5: fuertemente de acuerdo. Del total de ítems, 21 ítems corresponden a la escala de atención, 15 ítems a la escala de claridad emocional y 12 ítems a la escala de reparación emocional. Los ítems que componen cada factor se mencionan a continuación (Salovey *et al.*, 1995): 1) Atención a las emociones: Ítem 4, 7, 8, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 25, 29, 31, 34, 35, 36, 38, 41, 44, 46 y 47; 2) Claridad emocional: Ítem 1, 5, 9, 11, 12, 19, 24, 26, 27, 28, 33, 37, 42, 45 y 48; y 3) Reparación emocional: Ítem 2, 3, 6, 10, 16, 17, 23, 30, 32, 39, 40 y 43.

Estos tres factores mencionados con anterioridad han sido definidos (Extremera *et al.*, 2004) como: a) Atención a las emociones: es el grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos, b) Claridad emocional: se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones, y c) Reparación de las emociones: hace referencia a la creencia de la propia capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos, prolongando los positivos.

Los ítems están formulados equitativamente de manera positiva y negativa. La consistencia interna de estas 3 escalas fue evaluada computacionalmente mediante el coeficiente alfa de Cronbach resultando un $\alpha = 0.86$ para atención, $\alpha = 0.87$ para claridad y $\alpha = 0.82$ para reparación (Salovey *et al.*, 1995).

La revisión bibliográfica argumenta a favor de que el TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995) es una operacionalización razonable de los aspectos esenciales de la IE desde una perspectiva intrapersonal (Salovey y Mayer, 1990). En la misma línea, Davies *et al.* (1998), al realizar un estudio de viabilidad en diez medidas de autoinforme, encontró que el TMMS-48 reflejó las mejores propiedades psicométricas y mejor consistencia interna.

El valor predictivo de la escala se encuentra fundamentado por diversas investigaciones. Se han encontrado correlaciones de IE con una mejor recuperación ante eventos negativos (Salovey *et al.*, 1995), menor nivel de estrés ante exámenes o estresores de tipo experimental (Goldman, Kraemer y Salovey, 1996; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002), mayor satisfacción vital, menor alexitimia y puntuaciones más bajas en sintomatología rumiativa, ansiosa y depresiva (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001), mayor empatía, optimismo y mejor calidad en las relaciones interpersonales (Salovey *et al.*, 2002), menor número de pensamientos de venganza y de enfado tras un conflicto (Sukhodolsky, Golub y Cromwell, 2001, citados en Extremera *et al.*, 2004) y mejor calidad de vida relacionada con la salud (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002, citado en Extremera *et al.*, 2004).

El estado del arte principalmente está dado por un fuerte interés por investigadores en el contexto español, donde en los últimos años se ha trabajado con el TMMS-48 a partir de la validación realizada por Fernández-Berrocal *et al.* (2004). El abanico de temas es amplio: IE, personalidad, rendimiento y satisfacción académica (Ferrándiz, Marín, Gallud, Ferrando, López y Prieto, 2006), IE, estilos de respuesta y depresión (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, y Cabello, 2006); Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa (Salguero e Iruarrizaga, 2006); IE y respuestas rumiativas (Hervás y Vázquez, 2006); IE y estilos de respuesta a la depresión en la tercera edad (Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera y Queirós, 2006); IE y salud mental en la pareja (Sánchez, Montañés, Latorre y Fernández-Berrocal, 2006), IE en el

ámbito educativo (Barraca y Fernández, 2006); IE y estrés (Muniz, Primi y Koich, 2007; Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007); IE como predictor del rendimiento académico (Pérez y Castejón, 2006); IE, salud y sintomatología somática (Augusto-Landa y Montes-Berges, 2009); IE y felicidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009); IE y alexitimia (Koich, Hass, Porto, Couto, Primi y Muniz, 2010); Medida de IE en adolescentes populares (Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haranburu y Alonso-Arbiol, 2011).

En España el grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), realizó la adaptación y validación del TMMS-48 en una muestra de estudiantes españoles de pregrado. 292 participantes (84 hombres, 208 mujeres), respondieron la escala. Los ítems que saturaban $\leq 0,4$ fueron removidos, reduciendo la cantidad de ítems a la mitad, pues con la totalidad de los ítems sólo se explicaba el 58,8% de la varianza. Esta versión española obtuvo una confiabilidad aceptable y la relación con las variables de criterio fue similar a la versión en inglés.

En el contexto latinoamericano encontramos trabajos referidos a IE y estilos de atribución en universitarios/as argentinos/as (Salvador y Mayoral, 2011), el coeficiente emocional en estudiantes de medicina (Prieto-Rincón, Inciarte-Mundo, Rincón-Prieto y Bonilla, 2008) y el diseño de dispositivos computacionales con comprensión emocional (Neyem, Aracena, Collazos y Alarcón, 2007).

En el contexto chileno se ha desarrollado una tesis sobre IE, específicamente en la ciudad de Valdivia. Se realizó un trabajo descriptivo de IE en estudiantes de cuarto año medio desde la Educación, particularmente desde el Lenguaje y la comunicación (Valenzuela, 2005). Otro estudio aborda el síndrome de burnout, factores psicosociales e IE en una agencia estatal chilena (Vera, Ravanal, Cancino, Carrasco, Contreras y Arteaga, 2007).

III.3. Antecedentes empíricos.

Desde el pionero trabajo de Salovey y Mayer (1990), el concepto de IE ha generado un gran interés, tanto científico como popular, lo que se condice con la cantidad innumerable de investigaciones, así como las publicaciones teóricas y de estudios empíricos con diferentes instrumentos de medición y en diversos contextos (Barraca y Fernández, 2006).

Inicialmente, se utilizó el TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995) en estudiantes de psicología para investigar las relaciones de IE con autoconciencia privada, autoconciencia pública, ambivalencia sobre la expresión emocional, depresión, optimismo y regulación negativa del ánimo. Particularmente, se dieron correlaciones positivas entre atención a los sentimientos y autoconciencia pública y privada. Claridad emocional estuvo negativamente relacionada a ambivalencia sobre la expresión emocional y con depresión. Por último, la escala de reparación estuvo negativamente relacionada a depresión y positivamente relacionada a optimismo y creencias acerca de la regulación negativa del ánimo.

Utilizando el TMMS-24 (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004) en una muestra de 144 mujeres estudiantes de psicología de la Universidad de Málaga, se encontró que individuos con una mayor claridad y reparación emocional, experimentan un menor malestar y pensamientos intrusivos después de haber sido expuestos a un factor de estrés agudo, lo cual facilita la adaptación a la experiencia (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007).

Por otra parte, en otro estudio con una muestra de 250 estudiantes universitarios/as españoles/as de entre 18 y 41 años, se emplearon dos pruebas de inteligencia emocional, el TMMS-24 (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004) y la prueba de Schutte *et al.* (1998). Se evaluó en conjunto el CI y la IE. Se puso claramente de manifiesto que no aparecen relaciones entre el CI y las diferentes variables relativas a la IE, mientras que sí se producen relaciones significativas entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Lo anterior refuerza la idea de la independencia de ambos tipos de inteligencia (Pérez y Castejón, 2006).

Otros datos señalan que el estilo rumiativo se asocia de forma significativa a una mayor complejidad emocional, una mayor atención emocional, una menor claridad emocional y una menor reparación emocional. Particularmente, en este estudio se trabajó con una muestra de 254 personas de entre 18 y 76 años. Los/as participantes eran alumnos/as de una asignatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, así como familiares o personas cercanas a ellos/as (Hervás y Vázquez, 2006).

En un estudio con una muestra de participantes españoles/as de entre 18-76 años, fueron utilizados el TMMS-24 (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004), la Escala de Complejidad Emocional (Hervás, Hernangómez y Vázquez, 2004, citados en Hervás y Vázquez, 2006) y la Escala de Respuestas Rumiativas (Nolen-Hoeksema y Morrow, 1991, citados en Hervás y Vázquez, 2006). Se encontró que aquellas personas con una mayor tendencia a experimentar estados emocionales complejos tienden a tener también problemas para identificar sus emociones y para reparar estados afectivos negativos, y además, prestan una mayor atención a sus estados emocionales (Hervás y Vázquez, 2006).

A lo largo del estudio de la IE, también se ha encontrado evidencia a favor de la relación negativa con variables como la ansiedad, ira, tristeza/depresión y tendencia suicida, encontrando incluso, perfiles característicos de IE percibida (Salguero e Iruarrizaga, 2006). En un trabajo llevado a cabo sobre un total muestral de 144 personas (84% de mujeres y 16% de hombres) y un rango de edad de 18 a 60 años. Se recurrió al uso del TMMS-24 para la evaluación de la IE (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004).

Dimensiones del TMMS-24 (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004) como la atención a las emociones se han correlacionado con procesos rumiativos, a diferencia de las capacidades de claridad y regulación que favorecen la comprensión de lo experimentado, el saber diferenciar estados de ánimo, el manejo e interrupción de las emociones negativas en pos de las positivas (Salguero e Iruarrizaga, 2006).

Otros estudios apuntan a la relación negativa de habilidades específicas de IE con estrés más que con el IE como concepto global (Muniz, Primi y Koich, 2007). En este

caso, se trabajó con una muestra de 24 guardias municipales de Sao Paulo y se administró el MSCEIT (Mayer *et al.*, 2003).

Se ha encontrado evidencia empírica a favor de la relación entre la IE de los alumnos y conductas de adaptación a largo plazo (Barraca y Fernández, 2006). Específicamente, se realizó una investigación en Madrid, en una muestra 458 escolares y universitarios/as, de edades comprendidas entre 14 y 32 años, en donde se utilizó el TMMS-24 (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004) para medir IE.

De este modo, los resultados encontrados señalan una conexión entre una alta IE y la ausencia de estrés social y de desajuste clínico, sobre todo cuanto mayor es el componente de claridad emocional. Se encontraron correlaciones entre la claridad emocional, el locus de control interno y la confianza en uno mismo. Por último, se destaca la correcta interpretación de la comunicación no verbal como un rasgo fundamental para ganar confianza en uno mismo. Se evidencian correlaciones negativas significativas entre IE, pobres resultados académicos y problemas de conducta en la escuela (Barraca y Fernández, 2006).

En el ámbito de las relaciones de pareja se han expuesto estudios que analizan el cómo la IE percibida y la salud mental se presentan. Se trabajó sobre una muestra de 73 parejas de entre 40 a 64 años y se utilizó el TMMS-24 (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004). Específicamente, los resultados apoyan la noción de que una adecuada capacidad de atender, comprender y regular sus emociones, es un factor protector de salud mental, lo que a su vez, repercutirá en la mejor salud mental de su pareja y de su familia en última instancia (Sánchez, Montañés, Latorre y Fernández-Berrocal, 2006).

En cuanto al logro académico, varias investigaciones refuerzan la relación positiva entre IE y el rendimiento académico (Schutte *et al.*, 1998; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Drago, 2005, citados en Pérez y Castejón, 2006), a diferencia del CI que, según la evidencia, no se correlaciona significativamente con rendimiento académico (Pérez y Castejón, 2006). En el trabajo de estos autores se abordó una muestra de 250 estudiantes universitarios/as españoles/as de entre 18 y 41 años.

En una investigación realizada por Queirós *et al.* (2006) se utilizó el TMMS-24 en su versión portuguesa (Queirós *et al.*, 2005) para medir la IE en adultos mayores. La muestra fue constituida por 400 ancianos portugueses, con edades comprendidas entre los 65 y los 95 años. La IE percibida fue medida mediante el TMMS-24 (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004). Se encontraron resultados a favor de la relación positiva entre la práctica regular de actividad física y todos los factores de IE percibida.

En Argentina, se llevó a cabo una investigación de corte descriptiva-transversal, en una muestra de 376 universitarios/as de 18 a 59 años. Se buscaba medir la influencia de los estilos de atribución en la IE. Para la medición de IE se administraron el TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995) y SSRI (Schutte *et al.*, 1998). Los resultados obtenidos dan cuenta de que todos los estilos atribucionales influyen significativamente en el ámbito emocional (Salvador y Mayoral, 2011).

En Chile, se han desarrollado escasas investigaciones que tratan la IE. Uno de estos estudios fue realizado por Vera *et al.* (2007), el cual contempló una muestra de funcionarios fiscalizadores de una repartición pública chilena, de 48 años de edad en promedio. Para medir IE se utilizó el instrumento TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995), sin embargo, los autores no presentan antecedentes respecto al proceso de adaptación del instrumento a nuestra población.

Según los principales resultados de este estudio (Vera *et al.*, 2007), se destaca que la IE y los factores psicosociales son predictores de las dimensiones de burnout. Además, el agotamiento emocional se relacionó positivamente con atención a los sentimientos y negativamente con claridad emocional, y reparación emocional se correlacionó inversamente con despersonalización. Respecto a la comparación de grupos por sexo, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la puntuación de IE obtenida.

En otro estudio realizado en el contexto chileno, Moore y Soto (1999) desarrollaron una escala de IE para escolares de primer ciclo básico en la provincia de Concepción. El modelo de Goleman (1996) fue el marco de referencia utilizado.

La confiabilidad de este instrumento resultó ser alta, tanto en la prueba total como en cada una de sus dimensiones. No obstante, el análisis factorial arrojó una ausencia de dimensiones de IE claramente delimitadas. Además, se encontraron diferencias significativas según el sexo y nivel socioeconómico de los participantes de la investigación (Moore y Soto, 1999).

Por otra parte, se ha trabajado la IE en una muestra de estudiantes de cuarto año medio de la ciudad de Valdivia (Valenzuela, 2005). Este estudio arrojó la existencia de un desarrollo aceptable, puesto que ningún estudiante obtuvo un puntaje inferior al 50% del ideal y tanto la media como la moda superan el 70% de desarrollo. Además, se presentan diferencias intergrupales en torno al desarrollo de la IE según el tipo de establecimiento al cual pertenece el estudiante, ya sea particular, particular-subsuvcionado, municipal, confesional o no confesional.

La investigación se basó en el modelo de cinco ramas de Mayer y Salovey (1997) para configurar un instrumento de medición y analizar los resultados.

El cuestionario utilizado fue una escala tipo likert de 6 puntos y compuesto por 22 ítems.

III.4. Marco epistemológico.

Esta investigación se enmarca en el paradigma neopositivista. Esta corriente filosófica que es considerada una de las más influyentes y poderosas del siglo XX (Atencia, 1991), se desarrolló a partir del congreso celebrado en Praga en el año 1929, por el grupo autodenominado Círculo de Viena (Ayer, 1965). Esta perspectiva se caracteriza por un espíritu radicalmente empirista, científico y antimetafísico. El núcleo de este tipo de pensamiento es su criterio verificacionista del significado, lo cual implica, que una proposición con significado es aquella que es verificable, mediante un procedimiento empírico que determine su valor de verdad (Ayer, 1965; Serrano, 2007).

En su planteamiento se dividen las proposiciones significativas en dos clases: a) las proposiciones formales, como las de las matemáticas puras y de la lógica, que son tautológicas y b) las proposiciones fácticas que debían ser verificables empíricamente. En

definitiva, si una oración no logra expresar algo que pueda someterse a prueba empírica, para comprobar su veracidad o falsedad, se asume como carente de sentido, estéril en la producción de conocimiento (Ayer, 1965).

La intuición no se descarta del todo, aunque como todo tipo de conocimiento, debe ser justificado racionalmente. A quien busca se le están permitidos todos los medios, pero debe haber necesariamente, posibilidad de contrastación empírica (Lorenzano, 2002).

La objetividad se asume como un ideal, es decir no se puede lograr la construcción de imágenes de la realidad, verdaderas e impersonales. A pesar de ello, se reconoce la existencia de una realidad más allá de nuestras impresiones, externa al investigador, por lo que se reconocen limitaciones del sujeto cognoscente (Bunge, 1981). Por lo tanto, esta investigación se ajusta al neopositivismo, ya que se trabajará sobre la autopercepción de IE, no buscando acceder al objeto tal cual es, sino analizando como es percibido. De esta manera, la investigación se condice con la premisa de la objetividad como ideal.

Uno de sus objetivos fundamentales es lograr la unificación de la ciencia. Se insta a aunar los esfuerzos de los investigadores individuales en los distintos ámbitos de la ciencia, generando así, un trabajo colectivo (Lorenzano, 2002). En este sentido, esta investigación podría verse como complementaria a los aportes realizados desde otras disciplinas, más que como un mero proceso aislado.

IV. Diseño metodológico.

IV.1. Metodología, Diseño, Hipótesis.

La investigación se enmarca dentro de la metodología cuantitativa, la cual se caracteriza por utilizar la recolección y el análisis de datos, confiando en la medición numérica y en el uso de la estadística con el objetivo de explicar la realidad susceptible de ser conocida, la cual es independiente y externa al sujeto (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

El diseño de investigación es no experimental, puesto que no se manipula ninguna variable (Hernández *et al.*, 2003). Esta no-manipulación está condicionada en este caso, por la naturaleza de la variable a estudiar. Los participantes llegarán al investigador con sus características distintivas, en este caso IE (Kerlinger y Lee, 2002).

Asimismo, el tipo de investigación es transversal, ya que se recolectan los datos en un solo momento (Hernández *et al.*, 2003).

No se formulan hipótesis, pues las hipótesis son proposiciones tentativas que establecen la relación entre dos o más variables. Por lo tanto, al plantearse un diseño de tipo exploratorio, no se parte de supuestos previos al proceso de investigación, lo cual justifica la ausencia de hipótesis (Kerlinger y Lee, 2002; Hernández *et al.*, 2003).

IV.2. Técnicas de Recolección de Información.

Hernández *et al.*, (2003) plantean que en el contexto de las ciencias sociales son variados los tipos de instrumentos que se pueden utilizar dentro de un proceso investigativo, uno de ellos son los cuestionarios autoadministrados como el TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995). Sin embargo, se debe tener presente que todo instrumento de medición debe contar con criterios de validez y confiabilidad, requisitos con los cuales cuenta el TMMS-48, producto del trabajo de Salovey *et al.* (1995), en donde obtuvieron una consistencia interna adecuada y validez.

Puesto que los objetivos de esta investigación se focalizan en alcanzar los criterios necesarios para la validez del TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995) en el contexto local, es que se recogerán los datos mediante la administración de este instrumento a estudiantes universitarios/as de pregrado de las Facultad de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Alimentos, de entre 18 y 37 años de la Universidad del Bío Bío.

IV.3. Instrumento.

Se trabajó con el TMMS-48 en la versión original de Salovey *et al.* (1995) (anexo 1). Este instrumento es un autoinforme de IE, configurado en base a una escala likert de 5 puntos. Contiene 48 reactivos y tres subescalas: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

La escala likert es un enfoque vigente y popular, caracterizado por la presentación de un conjunto de afirmaciones que califican un objeto de actitud específico. Ante esta situación se pide la reacción del sujeto evaluado, quien responde eligiendo uno de los puntos de cada ítem, a lo cual, posteriormente, se le da un valor numérico (Hernández *et al.*, 2003).

IV.4. Población / Muestra.

La muestra de esta investigación es no probabilística de tipo intencionada, pues la elección del subgrupo de la población no depende de la probabilidad, sino del diseño de la investigación (Hernández *et al.*, 2003). Asimismo, implica un muestreo propositivo, puesto que se estableció una muestra claramente definida y con una característica particular, en este caso, ser estudiantes universitarios/as de carreras de pregrado de la Facultad de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Alimentos de la Universidad del Bío-Bío de la ciudad de Chillán (Clark-Carter, 2002).

La elección del tipo de muestreo se justifica por el planteamiento de la investigación, entendiendo que el foco de atención está puesto sobre el instrumento más que en las características de la población. Debido a que no se busca extrapolar ni generalizar datos, el implementar un tipo de muestreo no probabilístico, no se convierte en una desventaja, pues el planteamiento de la investigación apunta a analizar las propiedades psicométricas del instrumento seleccionado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La población seleccionada para esta investigación fue de estudiantes universitarios/as. Sin embargo, la muestra se limitó a estudiantes universitarios/as de carreras de pregrado de la Universidad del Bío Bío de las Facultades de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Alimentos, de entre 18 y 37 años, reduciendo así considerablemente el número de participantes de la investigación.

Por motivos de viabilidad, se trabajó con alumnos/as pertenecientes a la Universidad del Bío-Bío, específicamente de las carreras de Fonoaudiología, Pedagogía en Educación Matemática y Psicología, las cuales se encuentran en las sedes de la ciudad de Chillán.

De acuerdo a los datos entregados por el Consejo Nacional de Educación (CNED) el año 2010, el total de alumnos matriculados en la Universidad del Bío-Bío, específicamente en las sedes de Chillán, es de 4.594 alumnos/as. Considerando estos antecedentes, es que se realizó el cálculo con el programa STATS versión 2.0 para determinar el tamaño de la muestra. Se trabajó con un 15% de la población con un error máximo aceptable de 5% y un nivel de confianza de 95%, lo cual implica 187 participantes. Lo anterior concuerda con la sugerencia de contar con una muestra dos o tres veces el número de variables, como mínimo (Guilford, 1954; Kline, 1986, 1994, citados en Morales, 2012).

El tamaño muestral definido en esta investigación es considerado aceptable, pues alrededor del orden de 100 participantes las conclusiones podrían justificarse y ser utilizadas en futuras investigaciones para comparar los resultados del análisis factorial (Gardner, 2003).

Otro elemento a considerar es el criterio de selección de los sujetos de la muestra. El muestreo utilizado fue por racimos, debido a la disponibilidad de tiempo y financiera. Es pertinente este tipo de muestreo ya que la unidad de análisis, se encuentra delimitada en un espacio geográfico determinado, lo cual facilita el proceso investigativo (Hernández *et al.*, 2003).

IV.5. Análisis de Datos propuesto.

De acuerdo a los objetivos propuestos, se propone evaluar la confiabilidad del TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995) a través del alfa de Cronbach, entendiendo la confiabilidad como el grado en que el sistema de medición produciría el mismo resultado de una ocasión a otra (Clark-Carter, 2002).

Para realizar la validez de constructo se plantea el análisis factorial. Este método analítico permite ofrecer evidencia acerca del grado en que el instrumento mide la variable estudiada (Kerlinger y Lee, 2002).

La validez de contenido es definida como la representatividad del contenido de un instrumento de medición. La validación de contenido se caracteriza por ser básicamente de juicio, por lo tanto, los reactivos de la prueba deben estudiarse en base a la relevancia respecto a la propiedad que se mide (Kerlinger y Lee, 2002). En esta investigación se realiza un juicio por expertos que determinan la validez de contenido del TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995).

Para el procesamiento estadístico de los datos recogidos se usó el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 15.0 y el programa STATS versión 2.0.

IV.6. Criterios de Calidad.

La objetividad se resguarda a través de la consigna del instrumento TMMS-48, lo cual permite la uniformidad al momento de aplicar, poniendo al margen los sesgos del investigador. La consigna es la siguiente:

“Por favor, lea cada enunciado y decida si está o no de acuerdo con él. Coloque una X en el casillero en blanco que corresponda, de acuerdo a la siguiente escala, 5: completamente de acuerdo, 4: algo de acuerdo, 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2: algo en desacuerdo, 1: completamente en desacuerdo” (Salovey et al., 1995, p. 152).

Asimismo, el instrumento cuenta con criterios de validez y confiabilidad dados por el trabajo de Salovey *et al.* (1995).

Respecto a los criterios de calidad de la tesis se encuentra la validez interna. Esta validez se resguarda a través de un procesamiento riguroso de la información usando recursos estadísticos (Hernández *et al.*, 2003).

IV.7. Aspectos Éticos.

La Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos (2008) refiere aspectos moralmente compartidos que deben guiar la práctica psicológica hacia los más altos ideales profesionales y científicos. Incluye cuatro principios fundamentales: Respeto por la dignidad de las personas y los pueblos, cuidado competente del bienestar de los otros, integridad y responsabilidades profesionales y científicas con la sociedad. En consecuencia, el consentimiento libre e informado, la protección de la confidencialidad, maximizar la imparcialidad y minimizar los sesgos, son algunos de las prácticas que deben tenerse presente al momento de interactuar con las personas (ver anexo 3).

Los resguardos éticos que se tomaron en esta investigación estarán enfocados en salvaguardar los derechos de los participantes. De acuerdo a Schrader-Frechette (1994, citado en Kerlinger y Lee, 2002) existen 2 categorías de cuestiones éticas en la investigación científica: a) la de los procesos y b) la de los productos. Durante el proceso es necesario contar con el consentimiento de los participantes respecto del procedimiento, sin recurrir a engaños. En este caso, se propone la entrega de información a través del consentimiento informado, entendiendo que la participación en la investigación es totalmente voluntaria.

El producto de la investigación no será dañino para los/as participantes, pues se guardarán los registros bajo un marco de confidencialidad, resguardando los nombres bajo anonimato.

V. Presentación de resultados.

V.1. Proceso de adaptación.

La adaptación de la escala TMMS-48 (Salovey *et. al.*, 1995) se llevó a cabo a través de una serie de etapas. Para guiar este proceso se utilizaron las recomendaciones de algunos autores que plantean ciertos aspectos a considerar (Brislin, 1986; Dauphinee, 1998, citados en Carvajal, Centeno, Watson, Martínez y Sanz, 2011; Humbleton y Patsula, 1999, citado en Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol y Haranburu, 2007; Sánchez y Echeverry, 2004).

En la mayoría de los estudios realizados de traducción y adaptación de instrumentos, se utilizan diferentes métodos que incluyen una o más de las siguientes técnicas: traducción del instrumento, retrotraducción, técnica bilingüe, comité evaluador, y estudio piloto (Brislin, 1986; Dauphinee, 1998, citados en Carvajal, Centeno, Watson, Martínez y Sanz, 2011). De no seguir un procedimiento riguroso, se corre el riesgo de introducir distorsiones en la escala y por lo tanto, generar errores de medición (Sánchez y Echeverry, 2004).

Por otra parte, Humbleton y Patsula (1999, citado en Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol y Haranburu, 2007) mencionan algunos elementos que se deben tener en cuenta, si se quiere obtener una calidad adecuada en la adaptación de instrumentos. Sugieren que es necesario avanzar progresivamente en la conformación de un comité de revisión, la selección de traductores profesionales cualificados, la elección de un adecuado diseño de traducción, la realización de correcciones necesarias en la primera adaptación lingüística del instrumento, la ejecución de un estudio piloto con el test adaptado y finalmente, la aplicación empírica del test a una muestra amplia y representativa de la población objetivo.

Para iniciar el proceso de adaptación se definió un comité de revisión. Para ello se tomaron en consideración las recomendaciones de Sánchez y Echeverry (2004), quienes señalan que el comité debería estar compuesto por miembros del grupo encargado de la revisión (al menos dos personas), por una o dos personas con experiencia en el área de aplicación del instrumento y conocimiento del idioma original de la escala, y por una o dos

personas que hayan presentado o que presenten la condición que busca medir el instrumento.

Sin embargo, debido a que la medición de la IE ha sido escasamente explorada en el contexto nacional, se dificulta el acceder a personas que manejen con experticia la medición de IE. Por lo tanto, de acuerdo a los motivos de viabilidad señalados con anterioridad, se considerará para la conformación del comité de revisión: el autor y tres académicas pertenecientes a las Escuela de Psicología de la Universidad del Bío Bío, específicamente la guía de tesis y dos psicólogas que manejan la temática y el idioma original de la escala.

V.2. Traducción del instrumento.

Luego de formar el comité de revisión se siguió con la etapa de traducción del instrumento. Este proceso es definido como un método riguroso que comprende la traducción y adaptación cultural de la versión original a la versión adaptada (Chwalow, 1995, citado en Carvajal *et al.*, 2011).

Para concretar la traducción se requirió de una traductora, quien fue seleccionada en base a dos criterios descritos por Hambleton (1996, citado en Sánchez y Echeverry, 2004): 1) competencia en los idiomas implicados y 2) conocer, ser parte o estar inmerso en la cultura en la cual se aplicará la escala validada.

Luego, al tener la versión realizada por la traductora, se procedió con el análisis del comité de revisión. Cada miembro hizo una revisión individual y propuso correcciones que más tarde se compararon y analizaron utilizando el criterio de convergencia, con el fin de generar una versión definitiva del instrumento (Tabla 1).

Tabla 1:

<u>Trait Meta-Mood Scale 48 (Salovey et al., 1995).</u>	<u>Adaptación del Trait Meta-Mood Scale 48 para estudiantes de la Universidad del Bío Bío.</u>
1. The variety of human feelings makes life more interesting.	1. La variedad de sentimientos hacen que la vida sea más interesante.
2. I try to think goods thoughts no matter how badly I feel.	2. Trato de tener buenos pensamientos, no importando cuán mal me sienta.
3. I don't have much energy when I am happy.	3. No tengo mucha energía cuando estoy feliz.
4. People would be better off if they felt less and thought more.	4. A la gente le iría mejor si sintiera menos y pensara más.
5. I usually don't have much energy when I'm sad.	5. Frecuentemente no tengo mucha energía cuando estoy triste.
6. When I'm angry, I usually let myself feel that way.	6. Cuando estoy enojado/a, generalmente permito sentirme de esa manera.
7. I don't think it's worth paying attention to your emotions or moods.	7. Pienso que no vale la pena poner atención a mis emociones o estados de ánimo.
8. I don't usually care much about what I'm feeling.	8. Frecuentemente no me importa mucho lo que estoy sintiendo.
9. Sometimes I can't tell what my feelings are.	9. A veces no puedo explicar lo que siento.
10. If I find myself getting mad, I try to calm myself down.	10. Si encuentro que me estoy enojando, trato de calmarme.
11. I have lots of energy when I feel sad.	11. Tengo mucha energía cuando estoy triste.
12. I am rarely confused about how I feel.	12. Rara vez estoy confundido/a acerca de cómo me siento.
13. I think about my mood constantly.	13. Pienso constantemente acerca de mis estados de ánimo.

14. I don't let my feelings interfere with what I am thinking.	14. No permito que mis sentimientos interfieran con lo que pienso.
15. Feelings give direction to life.	15. Los sentimientos dirigen la vida.
16. Although I am sometimes sad, I have a mostly optimistic outlook.	16. Aunque a veces estoy triste, tengo una actitud optimista.
17. When I am upset I realize that the "good things in life" are illusions.	17. Cuando estoy perturbado/a, me doy cuenta de que "las cosas buenas de la vida" son ilusiones.
18. I believe in acting from the heart.	18. Creo en el actuar desde los sentimientos.
19. I can never tell how I feel.	19. Nunca puedo explicar cómo me siento.
20. When I am happy I realize how foolish most of my worries are.	20. Cuando estoy feliz me doy cuenta de lo tontas que son la mayoría de mis preocupaciones.
21. I believe it's healthy to feel whatever emotion you feel.	21. Creo que es saludable sentir cualquier emoción que sientas.
22. The best way for me to handle my feelings is to experience them to the fullest.	22. Para mí, la mejor manera de manejar mis sentimientos es experimentarlos al máximo.
23. When I become upset I remind myself of all the pleasures in life.	23. Cuando me siento perturbado/a me recuerdo de todos los placeres de la vida.
24. My belief and opinions always seem to change depending on how I feel.	24. Mis creencias y opiniones cambian dependiendo de cómo me sienta.
25. I usually have lots of energy when I'm happy.	25. Generalmente tengo mucha energía cuando estoy feliz.
26. I am often aware of my feelings on a matter.	26. A menudo estoy consciente de mis sentimientos respecto a las cosas.
27. When I'm depressed, I can't help but think of bad thoughts.	27. Cuando estoy triste, no puedo dejar de tener malos pensamientos.
28. I am usually confused about how I feel.	28. Frecuentemente me siento confundido/a acerca de cómo me siento.
29. One should never be guided by	29. Uno nunca debería guiarse por las

emotions.	emociones.
30. If I'm in too good a mood, I remind myself of reality to bring myself down.	30. Si estoy de buen humor, me recuerdo de la realidad para deprimirme.
31. I never give into my emotions.	31. Nunca me someto a mis emociones.
32. Although I am sometimes happy, I have a mostly pessimistic outlook.	32. Aunque a veces estoy feliz, tengo principalmente una actitud pesimista.
33. I feel at ease about my emotions.	33. Me siento a gusto con mis emociones.
34. It's important to block out some feelings in order to preserve your sanity.	34. Es importante bloquear algunos sentimientos para preservar la salud mental.
35. I pay a lot of attention to how I feel.	35. Pongo mucha atención a cómo me siento.
36. When I'm in a good mood, I'm optimistic about the future.	36. Cuando estoy de buen humor soy optimista acerca del futuro.
37. I can't make sense out of my feelings.	37. No puedo dar sentido a mis emociones.
38. I don't pay much attention to my feelings.	38. Pongo mucha atención a mis sentimientos.
39. Whenever I'm in a bad mood, I'm pessimistic about the future.	39. Siempre que estoy de mal humor soy pesimista acerca del futuro.
40. I never worry about being in too good a mood.	40. Nunca me preocupo por estar de muy buen humor.
41. I often think about my feelings.	41. A menudo pienso acerca de mis sentimientos.
42. I am usually very clear about my feelings.	42. Estoy muy claro/a acerca de mis sentimientos.
43. No matter how badly I feel, I try to think about pleasant things.	43. No importa cuán mal me sienta, trato de pensar acerca de cosas agradables.
44. Feelings are a weakness humans have.	44. Los sentimientos son una debilidad que los humanos tenemos.
45. I usually know my feelings about a matter.	45. Generalmente conozco mis sentimientos acerca de alguna cosa.
46. It is usually a waste of time to think	46. Es frecuentemente una pérdida de

about your emotions.	tiempo pensar en las emociones.
47. When I am happy I sometimes remind myself of everything that could go wrong.	47. Cuando estoy feliz a veces me recuerdo de todo lo que puede salir mal.
48. I almost always know exactly how I am feeling.	48. Casi siempre sé exactamente cómo me siento.

Finalmente, la versión traducida que se definió en esta fase se testeó en una muestra piloto de 35 participantes con el fin de obtener resultados preliminares de confiabilidad y validez.

V.3. Análisis de confiabilidad en muestra piloto.

En primer lugar, el análisis de confiabilidad de la escala completa arrojó un Alfa de Cronbach de 0,628. Esta cifra que es categorizada como baja, apunta a que el instrumento es poco consistente y no mide con precisión el constructo que pretende medir, por lo que su utilización podría inducir a errores.

Tabla 2:

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	35	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	35	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 3:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,628	48

En la misma línea, al analizar los datos de acuerdo a los factores propuestos por la versión original de la escala (Salovey *et al.*, 1995) se obtienen puntuaciones similares. Nuevamente, el Alfa de Cronbach resulta ser bajo para las dimensiones de IE.

De acuerdo a lo anterior, el Factor Atención Emocional presenta un índice de fiabilidad de 0,674, puntaje que si bien está levemente bajo lo aceptable, indica que el factor es inestable y poco fiable respecto a la medición de este componente.

Tabla 4:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,674	21

Por su parte, el Factor Claridad Emocional puntúa un Alfa de Cronbach de 0,723, puntaje que se sitúa en un nivel de confiabilidad aceptable, es decir, el factor mide con precisión claridad emocional.

Tabla 5:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,723	15

Finalmente, el tercer factor de la escala, el Factor Reparación Emocional es el que arroja el puntaje más bajo. El índice de fiabilidad que obtiene en la muestra piloto es de 0,610, ubicándose en una categoría de baja confiabilidad.

Tabla 6:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,610	12

V.4. Reducción de datos en muestra piloto.

El análisis de las comunalidades da como resultado una tendencia alta, donde el reactivo que puntúa más bajo explica el 69,5% de la varianza (ítem 8) y el puntaje más alto fue 95,3% (ítem 48) de explicación de la varianza. Además se aprecia que 46 de los reactivos presentan una correlación considerable con tendencia a muy fuerte, en donde los valores fluctúan entre 0,756 y 0,953. Los dos ítems restantes tienen una correlación media con tendencia a considerable (reactivo 15: 0,671 y reactivo 8: 0,695) (ver anexo 4).

La varianza total explicada muestra el grado en que el instrumento refleja el concepto en estudio. A partir de este análisis se obtiene que el número de factores resultantes de la prueba piloto es de 14. El primer factor muestra un valor de 6,728 y refleja el 14,016% de la varianza, el segundo factor arroja un valor de 5,788 y explica el 12,058% de la varianza, el tercer factor tiene un valor de 3,509 y explica el 7,31% de la varianza, el cuarto factor presenta un valor de 2,825 y explica el 5,885% de la varianza, el quinto factor tiene un valor de 2,684 y explica el 5,592% de la varianza, el sexto factor da un valor de 2,457 y explica el 5,12% de la varianza, el séptimo factor tiene un valor de 2,397 y explica el 4,993% de la varianza, el octavo factor da un valor de 2,357 y explica el 4,91% de la varianza, el noveno factor arroja un valor de 2,336 y explica el 4,866% de la varianza, el décimo factor muestra un valor de 2,031 y explica el 4,231% de la varianza, el undécimo factor da un valor de 1,907 y explica el 3,973% de la varianza, el duodécimo

factor muestra un valor de 1,874 y explica el 3,904% de la varianza, el decimotercer factor presenta un valor de 1,691 y explica el 3,522% de la varianza y finalmente, el decimocuarto factor arroja un valor de 1,676 explicando el 3,491% de la varianza (ver anexo 5).

De acuerdo con lo anterior, se desprende que la suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción explican el 83,872% de la varianza total acumulada, lo que indica que el concepto IE se aborda por sobre un 83%.

La matriz de componentes rotados está compuesta por 14 factores, los que fueron conservados debido a que obtienen autovalores iniciales superiores a uno, lo cual justifica que no hayan sido eliminados (ver anexo 6).

Según la teoría, las cargas factoriales pueden oscilar entre -1,00 y +1,00 y se interpretan como los coeficientes de correlación. De esta manera, expresan las correlaciones entre los reactivos y el factor (Kerlinger y Lee, 2002).

La significancia de cada ítem como contribuyente al factor están en un rango de - 0,422 (reactivo 12 en factor 1) y 0,925 (reactivo 48 en factor 1). Por lo tanto, la saturación de los datos van desde un categoría débil con tendencia a media hasta una correlación fuerte.

Los factores que arrojó este proceso de análisis de la muestra piloto son los siguientes:

Tabla 7:

FACTOR 1	9. A veces no puedo explicar lo que siento.
	12. Rara vez estoy confundido/a acerca de cómo me siento.
	19. Nunca puedo explicar cómo me siento.
	26. A menudo estoy consciente de mis sentimientos respecto a las

FACTOR 1	cosas.
	28. Frecuentemente me siento confundido/a acerca de cómo me siento.
	33. Me siento a gusto con mis emociones.
	37. No puedo dar sentido a mis emociones.
	38. Pongo mucha atención a mis sentimientos.
	42. Estoy muy claro/a acerca de mis sentimientos.
	45. Generalmente conozco mis sentimientos acerca de alguna cosa.
	48. Casi siempre sé exactamente cómo me siento.

Los reactivos que componen el factor 1 (Tabla 7) presentan valores que se encuentran entre una correlación negativa débil con tendencia a media y una correlación positiva muy fuerte (-0,422 y 0,925).

Se aprecia que dentro de las saturaciones algunas son de signo positivo y otras de signo negativo (reactivo 12 y 28), lo que implica que algunos ítems están planteados de manera inversa.

Al revisar el detalle de los valores, se puede observar una correlación positiva muy fuerte (reactivo 48), otros cinco ítems que exhiben puntuaciones positivas fuertes, mostrando valores entre 0,708 y 0,842, dos ítems con correlación positiva media, un reactivo con correlación positiva débil con tendencia a media, un ítem con correlación negativa media y por último, un reactivo con correlación negativa débil con tendencia a media.

A continuación se expone el factor 2 (Tabla 8) que está integrado por 11 reactivos:

Tabla 8:

FACTOR 2	3. No tengo mucha energía cuando estoy feliz.
	15. Los sentimientos dirigen la vida.
	16. Aunque a veces estoy triste, tengo una actitud optimista.
	17. Cuando estoy perturbado/a, me doy cuenta de que “las cosas buenas de la vida” son ilusiones.
	23. Cuando me siento perturbado/a me recuerdo de todos los placeres de la vida.
	24. Mis creencias y opiniones cambian dependiendo de cómo me sienta.
	27. Cuando estoy triste, no puedo dejar de tener malos pensamientos.
	32. Aunque a veces estoy feliz, tengo principalmente una actitud pesimista.
	39. Siempre que estoy de mal humor soy pesimista acerca del futuro.
	43. No importa cuán mal me sienta, trato de pensar acerca de cosas agradables.
	47. Cuando estoy feliz a veces me recuerdo de todo lo que puede salir mal.

Este factor (Tabla 8) muestra ítems que saturan en un rango de correlación negativa considerable (-0,741) a correlación positiva considerable (0,814). Además se observa que tres de los ítems se ubican en una categoría de correlación positiva considerable, cinco ítems exhiben una correlación positiva media con tendencia a considerable, un reactivo obtiene una correlación positiva débil con tendencia a media y finalmente, un ítem satura negativamente con una correlación media y otro con correlación fuerte.

El tercer factor está conformado por 4 reactivos, los que son presentados en la tabla 9:

Tabla 9:

FACTOR 3	10. Si encuentro que me estoy enojando, trato de calmarme.
	25. Generalmente tengo mucha energía cuando estoy feliz.
	35. Pongo mucha atención a cómo me siento.
	41. A menudo pienso acerca de mis sentimientos.

Los valores del factor 3 oscilan entre -0,551 y 0,858, es decir, entre una correlación negativa media y una positiva considerable. Dos de los reactivos se encuentran en la categoría de correlación positiva considerable, un ítem obtiene una correlación positiva media y por último, un ítem logra una correlación negativa media.

Tres son los ítems que saturan en el factor 4, los que son expuestos a continuación en la tabla 10:

Tabla 10:

FACTOR 4	29. Uno nunca debería guiarse por las emociones.
	30. Si estoy de buen humor, me recuerdo de la realidad para deprimirme.
	46. Es frecuentemente una pérdida de tiempo pensar en las emociones.

Las puntuaciones del factor 4 fluctúan entre un rango de correlación negativa considerable y una correlación positiva considerable. Específicamente se compone de un reactivo que se ubica en una categoría de correlación positiva considerable, un reactivo

que satura con una correlación positiva media y un reactivo que satura negativamente con una correlación considerable.

El factor 5 se compone de tres reactivos, los cuales se muestran en la tabla 11:

Tabla 11:

FACTOR 5	14. No permito que mis sentimientos interfieran con lo que pienso.
	18. Creo en el actuar desde los sentimientos.
	31. Nunca me someto a mis emociones.

Los ítems que integran el factor 5 saturan de manera positiva y en un rango de correlación media a considerable con tendencia a fuerte. Particularmente, uno de los ítems se ubica en un rango de correlación considerable (0,883) y los dos restantes se categorizan como correlación media con tendencia a considerable.

El factor 6, al igual que el factor 4 y 5, contiene tres reactivos:

Tabla 12:

FACTOR 6	2. Trato de tener buenos pensamientos, no importando cuán mal me sienta.
	7. Pienso que no vale la pena poner atención a mis emociones o estados de ánimo.
	36. Cuando estoy de buen humor soy optimista acerca del futuro.

Los valores de los ítems que forman el factor 6 se ubican entre una correlación negativa considerable hasta una correlación positiva media con tendencia a considerable. Uno de los reactivos obtiene una correlación negativa considerable (ítem 2: -0,746) y los dos restantes logran una correlación positiva media con tendencia a considerable.

En la tabla 13 se exponen los ítems que forman el factor 7:

Tabla 13:

FACTOR 7	6. Cuando estoy enojado/a, generalmente permito sentirme de esa manera.
	8. Frecuentemente no me importa mucho lo que estoy sintiendo.

Los puntajes de las saturaciones del factor 7 se encuentran en una categoría de correlación positiva media con tendencia a considerable, ambos reactivos presentan valores similares (0,671 y 0,559).

En la tabla 14 se exhiben los tres reactivos que componen el factor 8:

Tabla 14:

FACTOR 8	34. Es importante bloquear algunos sentimientos para preservar la salud mental.
	40. Nunca me preocupo por estar de muy buen humor.
	44. Los sentimientos son una debilidad que los humanos tenemos.

Los valores de los ítems del factor 8 fluctúan entre una correlación negativa media y una correlación positiva considerable. Uno de sus reactivos obtiene una correlación positiva considerable, otro una correlación positiva media y finalmente, el último da una correlación negativa media.

El factor 9 es presentado en la tabla 15:

Tabla 15:

FACTOR 9	1. La variedad de sentimientos hacen que la vida sea más interesante.
	22. Para mí, la mejor manera de manejar mis sentimientos es experimentarlos al máximo.

Sólo dos reactivos integran el factor 9 y sus saturaciones se categorizan en una correlación positiva considerable con tendencia a fuerte (ítem 1: 0,859) y en una correlación negativa media con tendencia a considerable (ítem 22: -0,617).

La tabla 16 presenta el factor 10:

Tabla 16:

FACTOR 10	5. Frecuentemente no tengo mucha energía cuando estoy triste.
-----------	---

El factor 10 está formado por un sólo reactivo, cuyo valor de saturación es 0,723, por lo que su correlación es positiva y considerable con tendencia a fuerte.

El factor 11 es expuesto en la tabla 17, la cual se adjunta a continuación:

Tabla 17:

FACTOR 11	21. Creo que es saludable sentir cualquier emoción que sientas.
-----------	---

El ítem que exclusivamente compone al factor 11 es el ítem 21. La correlación que presenta es positiva considerable con tendencia a fuerte (0,864).

El factor 12 está formado por dos reactivos, los que se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 18:

FACTOR 12	4. A la gente le iría mejor si sintiera menos y pensara más.
	13. Pienso constantemente acerca de mis estados de ánimo.

En cuanto a la significancia de los ítems, el ítem 4 presenta una correlación negativa media (-0,502) y el ítem 12 una correlación positiva media (0,565).

El factor 13 es presentado a continuación en la tabla 19:

Tabla 19:

FACTOR 13	20. Cuando estoy feliz me doy cuenta de lo tontas que son la mayoría de mis preocupaciones.
-----------	---

La saturación del reactivo único que forma este factor, obtiene una correlación positiva considerable con tendencia a fuerte (0,773).

Finalmente, el último factor resultante del análisis factorial realizado en la muestra piloto es presentado en la tabla 20:

Tabla 20:

FACTOR 14	11. Tengo mucha energía cuando estoy triste.
-----------	--

El factor 14 está integrado por un sólo reactivo, el ítem 11. La correlación que presentado dicho reactivo es considerable con tendencia a fuerte (0,858).

Una vez concluido este proceso de aplicación y análisis del instrumento en una muestra piloto, se aplicó el instrumento a la muestra general, de acuerdo a los objetivos planteados al inicio de esta investigación.

V.5. Resultado final de confiabilidad.

Ya finalizada la exposición de los resultados de la muestra piloto se procede a presentar los resultados finales de esta investigación.

Se realizó el cálculo de confiabilidad del instrumento, considerando los datos recogidos mediante la aplicación de los 187 cuestionarios que componen la muestra general (125 mujeres y 62 hombres). Se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,459, puntaje que es categorizado como bajo y que indica que el TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995) no mide consistentemente el constructo inteligencia emocional y por lo tanto, no puede predecir esta variable de manera precisa (Kerlinger y Lee, 2002).

Tabla 21:

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	187	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	187	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 22:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,459	48

En cuanto a las tres subescalas propuestas por Salovey *et al.* (1995) los resultados son levemente superiores a la confiabilidad obtenida en la escala total a excepción de la Subescala Atención Emocional, que obtiene una puntuación sobresaliente en comparación con la escala total y las demás subescalas. El análisis de dicha subescala arroja un alfa de Cronbach de 0,747, lo cual la categoriza dentro de un rango aceptable, es decir, los 21 reactivos que la componen miden de forma precisa y estable el Factor Atención Emocional (tabla 23).

Tabla 23:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,747	21

En tanto, la Subescala Claridad Emocional arroja un Alfa de Cronbach de 0,584 (tabla 24), puntaje que se ubica en un rango de baja confiabilidad, al igual que la Subescala de Reparación Emocional que da como resultado un Alfa de Cronbach de 0,522 (tabla 25). En consecuencia, los ítems que componen ambas subescalas no logran alcanzar un mínimo de confiabilidad (Kerlinger y Lee, 2002), ni evaluar de manera eficiente los conceptos que plantean, es decir, Claridad Emocional ni Reparación Emocional.

Tabla 24:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,584	15

Tabla 25:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,522	12

V.6. Resultado final del análisis factorial.

La reducción de los datos se llevó a cabo mediante análisis factorial, el cual fue realizado con la totalidad de los ítems que componen el TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995). Para ello se revisaron el índice Kaiser-Meyer-Olkin, el análisis de las comunalidades y la extracción de componentes principales con rotación ortogonal varimax. Posteriormente, se nombraron los nuevos factores, considerando la temática de los ítems en cada caso.

El análisis de las comunalidades se realizó con todo el instrumento. De acuerdo a los resultados, se evidencia que el rango de los valores va desde una correlación débil con tendencia a media hasta una correlación considerable, pues el valor mínimo corresponde a un 0,438 (reactivo 26) de explicación de la varianza y el máximo a un 0,81 (reactivo 38).

El 100% de las variables puntuaron sobre 0,4, donde el 18,8% de los datos se ubican por debajo de los 0,6, el 63% puntúa entre 0,6 y 0,7 y el 18,8% restante se encuentra por sobre los 0,7 (ver anexo 7).

El coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es una medida de comparación de los coeficientes de correlación observados con los coeficientes de correlación parcial. Asume valores entre 0 y 1, siendo adecuada una puntuación mayor a 0,5 (Garmendia, 2007). En

este caso el valor KMO marca un 0,792, lo que indica la pertinencia de aplicar análisis factorial.

Tabla 26:

Índice KMO	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,792

Posteriormente, se aplicó el análisis factorial de componentes principales a la totalidad de los reactivos en conjunto. Seguidamente y en dirección a ampliar la información se utilizó la rotación ortogonal varimax, obteniendo de esta manera un número de 14 factores.

Luego los factores resultantes fueron comparados con los tres factores propuestos por Salovey *et al.* (1995), con el objetivo de esclarecer similitudes y diferencias en torno a este aspecto. Asimismo, se llevo a cabo el análisis de confiabilidad de los nuevos factores.

A partir de la varianza total explicada, que indica el grado en que el instrumento mide la variable en estudio, se puede determinar que la IE se configura a partir de 14 factores, en donde el primer factor arroja un valor total de 4,315 explicando el 8,991% de la varianza, el segundo factor da un resultado de 3,406 y explica un 7,095% de la varianza, el tercer factor da un valor de 2,994 explicando el 6,237% de la varianza, el cuarto factor puntúa 2,978 explicando un 6,204% de la varianza, el quinto factor puntúa 2,399 y explica el 4,997% de la varianza, el sexto factor arroja un valor de 1,929 y explica el 4,018% de la varianza, el séptimo factor da un total de 1,897 y explica el 3,951% de la varianza, el octavo factor puntúa 1,828 explicando el 3,809% de la varianza, el noveno factor da un puntaje de 1,806 explicando el 3,763%, el décimo factor arroja 1,677 explicando el 3,494% de la varianza, el undécimo factor puntúa 1,586 explicando el 3,305% de la varianza, el duodécimo factor arroja un valor de 1,584 explicando el 3,301% de la varianza, el decimotercer factor puntúa un total de 1,504 y explica el 3,134% de la

varianza y finalmente el decimocuarto factor da un valor de 1,373 y explica el 2,86% de la varianza (ver anexo 8).

Los factores que fueron conservados se mantuvieron debido a que sus autovalores puntuaron sobre 1 (Kaiser, 1960, citado en Pérez y Medrano, 2010).

De lo anterior se desprende que la suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción expresan el 65,159% de la varianza acumulada, lo que quiere decir que se aborda un 65% de la variable en estudio.

En la matriz de componentes rotados que se expone a continuación (tabla 32), aparecen cada uno de los factores resultantes del análisis factorial. Los componentes resultantes son 14, en donde los valores de saturación de los reactivos oscilan entre -0,639 y 0,631.

El primer factor, que está integrado por 10 ítems fue denominado *claridad emocional* (tabla 27):

Tabla 27:

FACTOR 1: CLARIDAD EMOCIONAL	9. A veces no puedo explicar lo que siento.
	12. Rara vez estoy confundido/a acerca de cómo me siento.
	19. Nunca puedo explicar cómo me siento.
	26. A menudo estoy consciente de mis sentimientos respecto a las cosas.
	28. Frecuentemente me siento confundido/a acerca de cómo me siento.
	33. Me siento a gusto con mis emociones.
	37. No puedo dar sentido a mis emociones.
	42. Estoy muy claro/a acerca de mis sentimientos.
	45. Generalmente conozco mis sentimientos acerca de alguna

FACTOR 1 (continuación)	cosa.
	48. Casi siempre sé exactamente cómo me siento.

Los ítems que componen el factor *claridad emocional* presentan valores de saturación que van desde el -0,532 hasta el 0,777, es decir, desde una correlación negativa media hasta una correlación positiva considerable. Dos de los reactivos obtienen una correlación negativa, aunque una es débil (ítem 12: -0,385) y la otra es media (ítem -0,532).

Los reactivos restantes logran correlaciones positivas. Dos ítems correlacionan con el factor de manera considerable y cuatro correlacionan medianamente con tendencia a considerable, mostrando una sintonía significativa con el factor *claridad emocional*. Tan sólo uno de los reactivos muestra una correlación débil con tendencia a media.

El factor fue denominado *claridad emocional* debido a que los reactivos que lo componen hacen referencia al grado de comprensión que una persona tiene acerca de sus emociones y su capacidad para distinguirlas eficazmente.

El siguiente factor fue denominado *atención emocional* y está formado por cuatro ítems (tabla 28):

Tabla 28:

FACTOR 2: ATENCIÓN EMOCIONAL	13. Pienso constantemente acerca de mis estados de ánimo.
	35. Pongo mucha atención a cómo me siento.
	38. Pongo mucha atención a mis sentimientos.
	41. A menudo pienso acerca de mis sentimientos.

La significancia de los ítems que componen el factor están en un rango de -0,836 a 0,812, por lo que se hallan dentro de una correlación negativa considerable a una

correlación positiva considerable con tendencia a fuerte. Tan sólo uno de los reactivos satura de forma negativa y correlaciona de forma considerable con tendencia a fuerte (-0,836). De los que saturan positivamente uno de ellos obtiene una correlación media con tendencia a considerable y los demás se ubican en la categoría de correlación considerable con tendencia a fuerte.

El factor 2 fue denominado *atención emocional*, pues los cuatro ítems que lo integran coinciden en que abordan el tiempo que una persona dedica a atender sus emociones.

El tercer factor fue nombrado *creencias disfuncionales acerca de las emociones* y se configura a partir de siete reactivos, los cuales son presentados en la tabla 29:

Tabla 29:

<p style="text-align: center;">FACTOR 3: CREENCIAS DISFUNCIONALES ACERCA DE LAS EMOCIONES</p>	4. A la gente le iría mejor si sintiera menos y pensara más.
	7. Pienso que no vale la pena poner atención a mis emociones o estados de ánimo.
	29. Uno nunca debería guiarse por las emociones.
	31. Nunca me someto a mis emociones.
	34. Es importante bloquear algunos sentimientos para preservar la salud mental.
	44. Los sentimientos son una debilidad que los humanos tenemos.
	46. Es frecuentemente una pérdida de tiempo pensar en las emociones.

Los ítems que forman el factor *creencias disfuncionales acerca de las emociones* saturan en un rango de correlación positiva débil a correlación positiva media con tendencia a considerable (0,433 a 0,71). Cuatro de los ítems mencionados previamente se

ubican en una categoría de correlación positiva media con tendencia a considerable, mientras los tres restantes logran una correlación débil con tendencia a media.

El factor *creencias disfuncionales acerca de las emociones* fue categorizado de esta forma debido a que los ítems que saturan en este componente tratan acerca de ideas negativas en torno a las emociones, que promueven su bloqueo y consecuencia, el no experimentar los sentimientos y estados de ánimo.

En la tabla 30 se exponen los ítems que componen el cuarto factor, el cual ha sido denominado *pesimismo*:

Tabla 30:

FACTOR 4: PESIMISMO	17. Cuando estoy perturbado/a, me doy cuenta de que “las cosas buenas de la vida” son ilusiones.
	30. Si estoy de buen humor, me recuerdo de la realidad para deprimirme.
	32. Aunque a veces estoy feliz, tengo principalmente una actitud pesimista.
	39. Siempre que estoy de mal humor soy pesimista acerca del futuro.
	47. Cuando estoy feliz a veces me recuerdo de todo lo que puede salir mal.

El factor *pesimismo* se compone de cinco reactivos, cuyos valores están entre -0,577 y 0,733, es decir, entre un rango de correlación negativa media y correlación positiva media con tendencia a considerable. De los cinco ítems dos puntúan negativamente, específicamente un ítem obtiene correlación media (-0,577) y otro correlación débil con tendencia a media (-0,495). Los tres ítems restantes se ubican en un

rango de correlación positiva media con tendencia a considerable, es decir, su significancia es relevante en cuanto al factor *pesimismo* (Gardner, 2003).

El nombre del factor *pesimismo* surge de la revisión de sus reactivos, en donde se apreció que la totalidad de ellos trata la disposición negativa con que se enfrentan los estados de ánimo, tanto el buen humor como el mal humor.

A continuación se muestra la tabla 31, en donde se aparece el factor 5, que fue denominado *optimismo*:

Tabla 31:

FACTOR 5: OPTIMISMO	2. Trato de tener buenos pensamientos, no importando cuan mal me sienta.
	23. Cuando me siento perturbado/a me recuerdo de todos los placeres de la vida.
	40. Nunca me preocupo por estar de muy buen humor.
	43. No importa cuán mal me sienta, trato de pensar acerca de cosas agradables.

Cuatro son los reactivos que saturan en el factor *optimismo* y sus valores están entre -0,452 y 0,703, es decir, entre una correlación negativa débil con tendencia a media y una correlación positiva media con tendencia a considerable. Tres de las puntuaciones saturan positivamente pero en diferentes grados, dos de ellos logran una correlación media con tendencia a considerable y uno correlaciona de forma débil con tendencia a media. El ítem faltante tiene un valor negativo y su correlación es débil con tendencia a media.

El factor 5 fue llamado *optimismo*, puesto que los cuatro ítems que lo integran reflejan la capacidad de una persona para sobreponerse a estados de perturbación emocional, mediante una actitud positiva de afrontamiento.

La tabla 32 muestra el sexto factor y los ítems que lo componen:

Tabla 32:

FACTOR 6: INFLUJO EMOCIONAL EN EL COMPORTAMIENTO	15. Los sentimientos dirigen la vida.
	18. Creo en el actuar desde los sentimientos.

Tan sólo dos reactivos componen el factor 6, el cual ha sido denominado *influjo emocional en el comportamiento*. La puntuación de ambos ítems es positiva y su correlación es media con tendencia a considerable.

El factor 6 fue denominado *influjo emocional en el comportamiento*, puesto que en los dos reactivos que lo forman se destaca el grado de influencia que tienen las emociones de una persona en su conducta.

El factor 7 es expuesto en la tabla 33 y ha sido denominado *energía en estados de desánimo*:

Tabla 33:

FACTOR 7: ENERGÍA EN ESTADOS DE DESÁNIMO	5. Frecuentemente no tengo mucha energía cuando estoy triste.
	11. Tengo mucha energía cuando estoy triste.

Dos son los reactivos que componen el factor *energía en estados de desánimo* y sus valores están correlacionan positivamente y de manera considerable con el factor mencionado previamente.

El factor *energía en estados de desánimo* fue llamado de esta forma debido a que los ítems 5 y 11 tratan sobre la energía de una persona cuando se encuentra experimentando tristeza.

En seguida se exhibe el factor 8 (tabla 34), el cual ha sido nombrado *influencia emocional en lo ideativo*:

Tabla 34:

FACTOR 8: INFLUENCIA EMOCIONAL EN LO IDEATIVO	24. Mis creencias y opiniones cambian dependiendo de cómo me sienta.
	27. Cuando estoy triste, no puedo dejar de tener malos pensamientos.

El factor *influencia emocional en lo ideativo* se compone de dos ítems, cuyos valores resultan positivos (0,695 y 0,41). El reactivo 24 correlaciona de forma media con tendencia a considerable y el reactivo 27 correlaciona de forma débil con tendencia a media.

Al factor mencionado previamente se le asignó su nombre porque los reactivos 24 y 27 indican el impacto que experimentan los pensamientos de una persona a partir de su vivencia emocional.

En seguida se muestra el factor 9 (tabla 35), el cual ha sido llamado *aceptación emocional*:

Tabla 35:

FACTOR 9: ACEPTACIÓN EMOCIONAL	6. Cuando estoy enojado/a, generalmente permito sentirme de esa manera.
	21. Creo que es saludable sentir cualquier emoción que sientas.
	22. Para mí, la mejor manera de manejar mis sentimientos es experimentarlos al máximo.

El factor 9 se compone de tres ítems y sus valores están entre 0,498 y 0,769. Dos de los ítems logran una correlación positiva media con tendencia a considerable, mientras el ítem restante sólo obtiene una correlación positiva débil con tendencia a media.

La decisión de llamar al factor *aceptación emocional* se explica porque al analizar los tres ítems que lo conforman, se pudo ver que había similitudes, en cuanto la totalidad de los reactivos dan cuenta de la disposición de una persona para experimentar la amplia variedad de emociones.

En la tabla 36 que se presenta posteriormente, se expone el factor 10 denominado *autocontrol*:

Tabla 36:

FACTOR 10: AUTOCONTROL	10. Si encuentro que me estoy enojando, trato de calmarme.
	16. Aunque a veces estoy triste, tengo una actitud optimista.

Sólo dos ítems integran el factor *autocontrol* y sus saturaciones son positivas. Las correlaciones que logran son medias con tendencia a considerable (0,742 y 0,584).

La razón por la cual se denominó *autocontrol* al factor 10, es que los ítems que lo integran dan cuenta del manejo de una persona ante una experiencia emocional, ya sea enojo o tristeza.

En la tabla 37 se presenta el factor 11, el cual ha sido denominado *aprovechamiento del buen humor*:

Tabla 37:

FACTOR 11: APROVECHAMIENTO DEL BUEN HUMOR	20. Cuando estoy feliz me doy cuenta de lo tontas que son la mayoría de mis preocupaciones.
	36. Cuando estoy de buen humor soy optimista acerca del futuro.

El factor *aprovechamiento del buen humor* está formado por dos reactivos, cuyos valores son 0,833 (reactivo 20) y 0,595 (reactivo 36), es decir, ambas puntuaciones son positivas y correlacionan de manera considerable con tendencia a fuerte y media con tendencia a considerable, respectivamente.

Puesto que los ítems 20 y 36 tratan sobre la actitud positiva con que una persona se beneficia de sus buenos estados de ánimo, es que el factor 11 ha sido llamado *aprovechamiento del buen humor*.

A continuación se presenta el factor 12 (tabla 38), el cual ha sido denominado *energía vital en estados de buen ánimo*:

Tabla 38:

<p>FACTOR 12: ENERGÍA VITAL EN ESTADOS DE BUEN ÁNIMO</p>	<p>3. No tengo mucha energía cuando estoy feliz.</p>
	<p>25. Generalmente tengo mucha energía cuando estoy feliz.</p>

El factor 12, llamado *energía vital en estados de buen ánimo*, está formado por dos reactivos, los cuales presentan valores positivos y negativos. El ítem 3 presenta una correlación negativa considerable (-0,764) y el ítem 25 logra una correlación media con tendencia a considerable (0,596).

En este caso, la razón por la cual el factor se denominó *energía vital en estados de buen ánimo*, se debe a que tanto en el ítem 3 como en el 25 se hace referencia a la vivencia de una experiencia emocional placentera y el grado en que varía la energía de una persona en relación a ello.

A continuación se presenta el factor 13 (tabla 39), el cual ha sido denominado *rechazo emocional*:

Tabla 39:

<p>FACTOR 13: RECHAZO EMOCIONAL</p>	<p>8. Frecuentemente no me importa mucho lo que estoy sintiendo.</p>
	<p>14. No permito que mis sentimientos interfieran con lo que pienso.</p>

El factor *rechazo emocional* se compone de dos reactivos, cuyos valores son 0,55 (ítem 8) y 0,735 (ítem 14), es decir, ambos son positivos y correlacionan en un grado medio con tendencia a considerable.

El motivo por el cual se llamó *rechazo emocional* al factor 13, es que ambos ítems de dicho factor tratan acerca del aislamiento de las emociones de la consciencia, a la vez que minimizan su importancia.

Finalmente, el último factor resultante de la reducción de datos es denominado *apertura a la experiencia emocional* y es presentado a continuación (tabla 40):

Tabla 40:

<p>FACTOR 14: APERTURA A LA EXPERIENCIA EMOCIONAL</p>	<p>1. La variedad de sentimientos hacen que la vida sea más interesante.</p>
---	--

El factor *apertura a la experiencia emocional* está compuesto exclusivamente por el reactivo 1, cuyo valor es negativo y correlaciona de forma media con tendencia a considerable (-0,715).

El ítem 1 expresa la convicción de que la amplia gama de emociones son parte importante de la vida, y como consecuencia de ello, es necesario reconocerlas, aceptarlas y vivenciarlas. Producto de este análisis es que se consideró pertinente llamar al factor *apertura a la experiencia emocional*.

La totalidad de los factores expuestos con anterioridad en este apartado han sido el resultado del análisis de la matriz de componentes rotados, en donde fueron

seleccionados los ítems con mayor saturación, en pro de la confiabilidad y validez del instrumento (Gardner, 2003) (ver anexo 9).

De acuerdo a los datos obtenidos, el proceso de validación de constructo evidencia que son 14 los factores que en conjunto articulan el concepto IE que presentan los/las estudiantes de la Universidad del Bío Bío.

La totalidad de los factores son los que se presentan en seguida: claridad emocional, atención emocional, creencias disfuncionales acerca de las emociones, pesimismo, optimismo, influjo emocional en el comportamiento, energía en estados de desánimo, influencia emocional en lo ideativo, aceptación emocional, autocontrol, aprovechamiento del buen humor, energía vital en estados de buen ánimo, rechazo emocional y apertura a la experiencia emocional.

En relación a los factores encontrados en este proceso de validación, se propone una definición del concepto IE, la cual es entendida por el autor como: la capacidad para comprender y atender las propias emociones, así como para dirigir el comportamiento adaptativamente a partir de los estados de ánimo. La forma de experimentar los sentimientos puede ser optimista o pesimista, lo cual está condicionado por las creencias de base y la apertura frente a la experiencia emocional. Por lo tanto, si bien se consideran los aspectos señalados en la definición de Mayer y Salovey (1997), se amplía el constructo incluyendo elementos como la disposición para experimentar las emociones, la interacción emoción-cognición, creencias disfuncionales, energía vital en ciertos estados de ánimo y apertura a las emociones.

Por otra parte, si bien la definición formulada por Mayer y Salovey (1997) ha sido la más ampliamente aceptada por la comunidad científica (Extremera *et al.*, 2004), el concepto IE ha sido complejo de abordar y las teorizaciones a su respecto han sido diversas. No obstante, y a pesar de que sean múltiples las perspectivas, se han determinado una serie de componentes que aportan a la delimitación del constructo, lo cual favorece el desarrollo teórico en este materia.

Al tomar elementos de las distintas formulaciones, se puede llegar a una definición más extensa de IE que contempla:

Un complejo de habilidades que permiten procesar información emocional, en donde cada emoción trasmite un conjunto único de señales desde canales propioceptivos, afectivos y cognitivos (Damasio, 1999) y con lo cual se logra percibir, distinguir, expresar y regular las emociones con exactitud y utilizar el conocimiento emocional, tanto en uno mismo como en los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990), así como elementos de conciencia política, confianza en sí mismo, escrupulosidad, motivación de logro, entre otros (Goleman, 1996). Por otro lado, la personas emocionalmente inteligentes tienen mayores probabilidades dominar los hábitos mentales que favorezcan su productividad, de sentirse más satisfechas y ser eficaces en su vida (Goleman, 1996).

Las definiciones expuestas con anterioridad evidencian la presencia de elementos cognitivos, afectivos y conductuales en el constructo IE, lo cual implica tanto procesos intrapersonales como interpersonales.

V.7. Otros datos relevantes

En este apartado se adjuntan elementos de análisis que si bien no son considerados como objetivos de esta investigación aportan información que puede llegar a ser significativa como antecedente.

En la tabla 41 se muestran los estadísticos descriptivos de los datos obtenidos en base a la muestra general de 187 participantes:

Tabla 41:

Estadísticos

Total

N	Válidos	187
	Perdidos	0
Media		2,9212
Error típ. de la media		,01468
Mediana		2,9375
Moda		2,94 ^a
Desv. típ.		,20074
Varianza		,040
Asimetría		,135
Error típ. de asimetría		,178
Curto sis		-,123
Error típ. de curtosis		,354
Rango		1,08
Mínimo		2,35
Máximo		3,44

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

El promedio de los datos es de 2,92 lo que expresa que los/las universitarios/as encuestados/as tienen autopercepción media respecto de su propia IE, siendo 2,94 el valor que más se repite. Además se observa que el 50% de los datos se encuentran entre 1 y 2,94 (totalmente de acuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo) y el otro 50% restante obtienen valores entre 3 y 5 (ni de acuerdo ni en desacuerdo y totalmente de acuerdo). La variación de los datos respecto a la media es de 0,2 y el sesgo de los datos es positivo (0,14) lo cual indica que la distribución de datos se agrupa levemente hacia la izquierda. Finalmente, la cima de la distribución muestral es platocúrtica (Gardner, 2003).

V.7.1. Análisis de los datos según sexo.

En la tabla 42 se presentan los resultados según sexo, en donde la media del grupo de sexo femenino arrojó un valor de 2,90 (ni de acuerdo ni en desacuerdo), en comparación con la media del grupo masculino que obtuvo una media de 2,96 (ni de acuerdo ni en desacuerdo). Por lo tanto, no se aprecian diferencias significativas en cuanto a la autopercepción de IE entre ambos grupos, al igual que en el estudio de Vera *et al.* (2007).

Tabla 42:

Comparación de medias según sexo

Total		
sexo	Media	N
femenino	2,9033	125
masculino	2,9573	62
Total	2,9212	187

VI. Conclusiones.

De acuerdo a los objetivos planteados al inicio de esta investigación, en esta instancia corresponde revisar los resultados en torno al proceso de adaptación y validación del TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995), en donde se analizó el comportamiento de este instrumento en población universitaria de la Universidad del Bío Bío.

VI.1. Adaptación del instrumento.

El primer objetivo de esta investigación fue el generar un proceso de adaptación del TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995). Debido a que los reactivos del cuestionario fueron formulados en inglés, se tuvo que recurrir a una experta en el idioma, quien realizó la

traducción del instrumento. Luego, un comité de revisión formado por el autor, la guía de tesis y dos psicólogas, analizaron el instrumento traducido para modificarlo en virtud de su adecuada comprensión, utilizando para ello un lenguaje claro y preciso.

VI.2. Validación del instrumento.

La validación del instrumento, el segundo objetivo de este estudio, fue realizada a partir de la aplicación del TMMS-48 adaptado a una muestra piloto de 35 participantes y a una muestra general de 187 participantes, todos/as ellos/as estudiantes de la Universidad del Bío Bío.

Los resultados del análisis de confiabilidad indican que el instrumento no es confiable, ya que el alfa de Cronbach obtenido es de 0,459, lo que evidencia que el TMMS-48 adaptado no mide con precisión el constructo IE, ya que su comportamiento es inestable.

En términos comparativos, la confiabilidad del instrumento original (Salovey *et al.*, 1995) y las versión validada en España (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004), obtienen alfas de Cronbach elevados (por sobre 0,82) a diferencia de la confiabilidad del TMMS-48 adaptado en esta investigación (0,459). Considerando este dato, no sería recomendable utilizar el TMMS-48 adaptado en la población universitaria de la Universidad del Bío Bío.

La baja confiabilidad se puede explicar por la inestabilidad del concepto IE, es decir, esta variación en el tiempo podría influir en los resultados obtenidos en esta investigación. Este argumento está respaldado por los planteamientos de Goleman (1996), quien postula que la IE es una capacidad que es menos estable que la inteligencia racional y que a su vez puede entrenarse.

No obstante la baja confiabilidad, el instrumento resulta ser consistente con la teoría, ya que explica el 65% de la variable en estudio, logrando medir gran parte de la IE presente en la población considerada en esta investigación.

Respecto al análisis factorial realizado, éste muestra una totalidad de 14 factores, los que fueron clasificados como: claridad emocional, atención emocional, creencias disfuncionales acerca de las emociones, pesimismo, optimismo, influjo emocional en el comportamiento, energía en estados de desánimo, influencia emocional en lo ideativo, aceptación emocional, autocontrol, aprovechamiento del buen humor, energía vital en estados de buen ánimo, rechazo emocional y apertura a la experiencia emocional.

En relación a los factores señalados previamente, se presentan algunas similitudes y diferencias en comparación con los planteamientos de Salovey *et al.* (1995) y la validación llevada a cabo en España (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004).

El primer punto a destacar tiene relación con la cantidad de factores. En el instrumento original y en la validación española se encontraron tres factores, cifra muy por debajo de los 14 factores resultantes de este estudio. Sin embargo, en cuanto al contenido se aprecian aproximaciones, ya que los factores atención y claridad emocional son considerados dentro de los 14 factores encontrados. Los componentes restantes aportan a la teoría ya existente, a pesar de que se traspasa el modelo de habilidad al cual se ciñen los autores (Salovey *et al.*, 1995), ya que involucra aspectos del modelo mixto, al contemplar una visión amplia del concepto IE que incluye un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 1995, citados en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). En concordancia con lo expresado, se sugiere profundizar en los factores encontrados en esta investigación, a fin de ampliar la aproximación al constructo IE.

Las discrepancias anteriormente señaladas pueden ser explicadas por las particularidades dadas en cada contexto sociocultural, ya que cada población cuenta con características específicas, lo cual puede influir en el comportamiento de la variable en estudio. A este respecto Goleman (1996) plantea son particularmente importantes la cultura, las relaciones familiares y los primeros años de vida en la formación de los componentes básicos de la IE. Estas diferencias dadas por el contexto, argumentan a favor de la necesidad de realizar validaciones de los instrumentos antes de ser utilizados.

Uno de los elementos relevantes a considerar, es que los autores que crearon el instrumento (Salovey *et al.*, 1995) no entregan valores ni rangos para interpretar los datos, es decir, no se puede definir con claridad cuando una persona presenta una inteligencia emocional baja, alta o media (ni en ninguno de sus componentes). Cabe señalar que la validación española (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004) tampoco brinda estos elementos que permitan la interpretación de los resultados individuales. No obstante la validación portuguesa del TMMS-24 (Queirós *et al.*, 2005) presenta una tabla de interpretación para cada una de las tres dimensiones de IE percibida, con lo cual se puede determinar, tanto en hombres como en mujeres si sus habilidades emocionales son adecuadas o se deben mejorar.

VI.3. Aspectos generales.

Los objetivos planteados inicialmente se cumplieron en su totalidad, pues: 1) se logró realizar la adaptación del TMMS 48 (Salovey *et al.*, 1995) para población universitaria de la Universidad del Bío Bío, 2) se analizó la confiabilidad del instrumento, la cual resultó ser baja de acuerdo al alfa de Cronbach obtenido (0,459), y finalmente 3) el proceso de validación arrojó 14 factores, ampliando la teoría existente y explicando el 65% de la variable IE.

De acuerdo a los resultados encontrados, no se sugiere la utilización del TMMS-48 adaptado en esta investigación en población universitaria de la Universidad del Bío Bío, ya que la baja confiabilidad del instrumento (0,459) indica que no es una herramienta fiable en la medición y predicción de IE. Por esta razón se sugiere para futuras investigaciones el realizar un trabajo de análisis y adaptación en relación a la confiabilidad, para minimizar las imprecisiones en la medición de IE.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, debe hacerse explícito el hecho de que al realizarse un análisis factorial exploratorio lo que se busca descubrir las dimensiones subyacentes del instrumento, partiendo desde las relaciones entre las variables. Es decir, no se pretende probar un modelo teórico que explique la relación entre las variables, como sí se haría en una análisis factorial confirmatorio (Gardner, 2003).

Asimismo, el tipo de muestra al no ser probabilística, es útil en términos prácticos debido al diseño de la investigación, aunque no permite generalizar los resultados, ni calcular los errores de estimación (Hernández *et al.*, 2003). Además, de acuerdo a Kerlinger y Lee (2002) el replicar un estudio con diferentes muestras puede contribuir a mitigar las falencias del uso de muestreos no probabilísticos. Por lo tanto, se sugiere para estudios futuros la utilización de muestreos probabilísticos si se pretende reducir los errores y minimizar los sesgos, para lograr en definitiva, analizar en mayor profundidad la IE en el contexto nacional (Hernández *et al.*, 2003; Kerlinger y Lee, 2002).

Otra de las limitaciones de este estudio tiene relación con la utilización de autoinformes como instrumentos de medida. Cabe señalar que al evaluar la IE mediante una autoinforme no se está midiendo la capacidad real del sujeto, más bien se evalúa su autopercepción respecto a esta variable y en consecuencia, las respuestas pueden verse influidas por la deseabilidad social, la capacidad de introspección y/o memoria (Extremera *et al.*, 2004). Esta es una crítica que por lo general se le hace a los autores (Mayer *et al.*, 2004b), pero aclaran que los autoinformes son apropiados como medidas de autopercepción de IE, aunque no como medidas de la IE actual.

Teniendo como antecedente la escasa publicación de investigaciones y desarrollo teórico respecto a la IE en el contexto nacional, este estudio cobra relevancia metodológica, práctica y sobretodo teórica, puestos que los resultados de este estudio dialogan con la teoría de IE ya existente.

VII. Referencias

Atencia, J. (1991). Positivismo y neopositivismo. *Anales del Seminario de Metafísica*, 25: pp. 143-154. Obtenido el día 12 de enero de 2013 desde <http://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/sites/eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/files/18631-18707-1-PB.PDF>

Augusto-Landa, J. y Montes-Berges, B. (2009). Perceived Emotional Intelligence, Health and Somatic Symptomatology in Nursing Students. *Individual Differences Research*, 7(3): pp. 197-211. Traducido por el autor.

Ayer, A. (1965). El positivismo lógico. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I. y Haranburu, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: una perspectiva práctica. *Psicothema*, 19(1): pp. 124-133. Obtenido el día 26 de septiembre desde <http://www.psicothema.com/resumen.asp?id=3338>

Barraca, J. y Fernández, A. (2006). La Inteligencia Emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de una investigación empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3): pp. 427-438.

Boyatzis, R., Goleman, D. y Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). Cleveland: Case Western Reserve University. Traducido por el autor.

Bunge, M. (1981). La investigación científica. Barcelona: Ariel.

Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., Sanz, A. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida en la salud? *An. Sist. Sanit. Navar*, 34(1): pp. 63-72. Obtenido el día 26 de septiembre de 2012 desde <http://recyt.fecyt.es/index.php/ASSN/article/view/10317/8017>

Clark-Carter, D. (2002). Investigación cuantitativa en psicología: del diseño experimental al reporte de investigación. México: Oxford University Press.

Ciarrochi, J., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and individual differences*, 32: pp. 197-209. Obtenido el día 20 de noviembre de 2012 desde http://www.acceptandchange.com/wp-content/uploads/2011/08/Ciarrochi_Deane_PID_Emotional_Intelligence_Moderates_the_Relationship_Between_Stress_and_Mental_Health_2002.pdf. Traducido por el autor.

Damasio, A. (1999). El error de Descartes. Santiago: Andrés Bello.

Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, 75(4): pp. 989-1015. Obtenido el día 15 de mayo de 2012 desde http://neuron4.psych.ubc.ca/~dpaulhus/teaching/567/week_6/Ana_readings_on_EI/ancillar_y_articles/Davies-Stankov-Roberts%2098.pdf. Traducido por el autor.

Declaración universal de principios éticos para psicólogas y psicólogos (2008). Obtenido el día 24 de febrero de 2012 desde <http://bvs.psi.uba.ar/local/File/DeclaracionPrinEticosSIP.PDF>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80: pp. 59-77. Obtenido el día 10 de enero de 2012 desde <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2): pp. 209-228. Obtenido el día 4 de enero de 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80536203.pdf>

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): pp. 191-205. Obtenido el día 14 de mayo de 2012 desde http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF26estilos_respuesta_depresion.pdf

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish versión of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18: pp. 42-48. Obtenido el día 14 de junio de 2012 desde http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Posted%20on%20Behalf%20of%20the%20HEB%20Lab/SpanishMSCEIT.pdf. Traducido por el autor.

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: pp. 751-755. Obtenido el día 13 de enero de 2012 desde <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/Spanish%20TMMS.pdf>. Traducido por el autor.

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): pp. 63-93. Obtenido el día 20 de diciembre de 2011 desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411927005>

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3): pp. 85-108. Obtenido el día 19 de abril de 2012 desde http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF35estudio_felicidad.pdf

Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de psicología*, 70: pp. 79-95. Obtenido el día 14 de junio de 2012 desde http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF13supresion_cronica_de_pensamientos.pdf

Ferrándiz, C., Marín, F., Gallud, L., Ferrando, M., López, J. y Prieto, M. (2006). Validez de la escala de Inteligencia Emocional de Schutte en una muestra de estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3): pp. 167-179.

Gardner, H. (1997). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Santafé de Bogotá D.C.: Fondo de cultura económica LTDA.

Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Gardner, R. (2003). Estadística para Psicología usando SPSS para Windows. México: Pearson Educación.

Garmendia, M. (2007). Análisis factorial: una aplicación en el cuestionario de salud general de Goldberg, versión de 12 preguntas. *Revista chilena de salud pública*, 11(2): pp. 57-65. Obtenido el día 15 de noviembre de 2012 desde <http://www.revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/viewFile/3095/2963>

Goldman, S., Kraemer, D. y Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of psychosomatic research*, 41(2): pp. 115-128. Obtenido el día 20 de noviembre de 2012 desde http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub38_Goldmanetal1996Beliefsaboutmoodmoderatetherelationshipofstresstoillnessandsymptomreporting.pdf. Traducido por el autor.

Goleman, D. (1996). La Inteligencia Emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor S.A.

Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., Haranburu, M. y Alonso-Arbiol, I. (2011) Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Validation of the Short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11: pp. 523-537. Obtenido el día 14 de mayo de 2012 desde http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-392.pdf. Traducido por el autor.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Hervás, G. y Vázquez, C. (2006). Explorando el origen emocional de las respuestas rumiativas: El papel de la complejidad emocional y la Inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3): pp. 279-292. Obtenido el día 19 de abril de 2012 desde http://www.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2006-explorando.pdf

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. México: McGraw-Hill.

Koich, F., Haas, J., Porto, A., Couto, G., Primi, R. y Muniz, M. (2010). Alexitimia e inteligência emocional: estudo correlacional. *Psicología: Teoría e Práctica*, 12 (3): pp. 52-65. Obtenido el día 21 de junio de 2012 desde <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=193818369005>

Lorenzano, P. (2002). Presentación de la concepción científica del mundo: el círculo de Viena. *Redes*, 9(18): pp. 103-149. Obtenido el día 15 de mayo de 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/907/90701805.pdf>

Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. (2002). Emotional intelligence. Science and myth. Massachusetts: MIT Press. Obtenido el día 21 de junio de 2012 desde <http://www.thedivineconspiracy.org/Z5234C.pdf>. Traducido por el autor.

Mayer, J. (1993). A system-topics framework for the study of personality. *Imagination, cognition and personality*, 13(2): pp. 99-123. Obtenido el día 1 de septiembre de 2012 desde <http://www.unh.edu/personalitylab/Assets/reprints-public/RP1993-1994-Mayer.pdf>. Traducido por el autor.

Mayer, J. (2001). Primary divisions of personality and their scientific contributions: from the trilogy of mind to the systems set. *Journal for the theory of social behaviour*, 31(4): pp. 449-477. Obtenido el día 1 de septiembre de 2012 desde <http://www.thepersonalitysystem.org/PFAAssets/systemsset/Trilogy-of-MindtoSystemSetBetterCopy.pdf>. Traducido por el autor.

Mayer, J., Caruso, D y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4): pp. 267-298. Obtenido el día 13 de junio de 2012 desde http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1999MayerCarusoSaloveyIntelligence.pdf. Traducido por el autor.

Mayer, J., Caruso, D y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. En Bar-On, R. y Parker, J. (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass. Obtenido el día 29 de septiembre de 2012 desde <http://www.unh.edu/personalitylab/Reprints/RP2000-MayerCarusoSalovey.pdf>. Traducido por el autor.

Mayer, J., Di Paolo, M. y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of personality assessment*, 54(3-4): pp. 772-781. Obtenido el día 12 de mayo de 2012 desde <http://www.unh.edu/personalitylab/Assets/reprints-public/RP1990-MayerDiPaoloSalovey.pdf>. Traducido por el autor.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D., *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic books. Obtenido el día 5 de enero de 2012 desde http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf. Traducido por el autor.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En Sternberg, R., *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press. Obtenido el día 5 de enero de 2012 desde http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000ModelsSternberg.pdf. Traducido por el autor.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004a). A further consideration of the issues of emotional intelligence. *Psychological inquiry*, 15(3): pp. 249-255. Obtenido el día 13 de junio de 2012 desde http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub59_MayerSalovey2004_FurtherConsideration.pdf. Traducido por el autor.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004b). Emotional Intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological inquiry*, 15(3): pp. 197-215. Obtenido el día 13 de junio de 2012 desde http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf. Traducido por el autor.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychological Association*, 63(6): pp. 503-517. Obtenido el día 14 de enero de 2012 desde http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/RP2008-MayerSaloveyCarusob.pdf. Traducido por el autor.

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Siratenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3): pp. 232-242. Obtenido el día 14 de junio de 2012 desde http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2001MSCSAEmotionsArticle.pdf. Traducido por el autor.

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Siratenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT v2.0. *Emotion*, 3(1): pp. 97-105. Obtenido el día 19 de Julio de 2012 desde http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub260_Mayer_Salovey_Caruso_Sitarenios_2003.pdf. Traducido por el autor.

Molero, C., Saíz, E. y Martínez C. (1998). Revisión histórica del concepto de Inteligencia: una aproximación a la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1): pp. 11-30. Obtenido el día 14 de enero de 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80530101>

Moore, C. y Soto, M. (1999). Construcción de una escala de evaluación de la inteligencia emocional para niños de primer ciclo básico. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 8(1): pp. 153-161. Obtenido el día 14 de enero de 2012 desde <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17295/18035>

Morales, P. (2012). Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Obtenido el día 12 de enero de 2013 desde <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>

Muniz, M., Primi, R., Koich, F. (2007). Investigaçãõ da inteligência emocional como fator de controle do stress em guardas municipais. *Psicología: Teoría e Prática*, 9(1): pp. 27-41. Obtenido el día 14 de agosto de 2012 desde <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=193818639003>. Traducido por el autor.

Neyem, A., Aracena, C., Collazos, C. y Alarcón, R. (2007). Diseñando dispositivos con awareness emocional: lo que uno ve es lo que uno siente. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 15(3): pp. 227-235. Obtenido el día 13 de enero de 2012 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-33052007000300003&script=sci_arttext

Pérez, N., Castejón, J. (2006). La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13(1): pp. 119-129. Obtenido el día 13 de enero de 2012 desde http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454_847.pdf

Pérez, E. y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista argentina de ciencias del comportamiento*, 2(1): pp. 58-66. Obtenido el día 12 de enero de 2013 desde http://www.psyche.unc.edu.ar/racc/index.php/comportamiento/article/viewFile/15/RACC_Vol%202%2C%20No%202%2C%2058-66_Medrano%28b%29

Petrides, K. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29: pp. 313-320. Obtenido el día 20 de noviembre de 2012 desde [http://www.psychometriclab.com/admins/files/PAID%20\(2000\)%20-%20T_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/admins/files/PAID%20(2000)%20-%20T_EI.pdf). Traducido por el autor.

Petrides, K. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European journal of personality*, 17: pp. 39-57. Obtenido el día 21 de octubre de 2012 desde [http://www.psychometriclab.com/admins/files/EJP%20\(2003\)%20-%20T_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/admins/files/EJP%20(2003)%20-%20T_EI.pdf). Traducido por el autor.

Prieto-Rincón, D., Inciarte-Mundo, J., Rincón-Prieto, C. y Bonilla, E. (2008). Estudio del coeficiente emocional en estudiantes de medicina. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 46 (1): pp. 10-15. Obtenido el día 17 de junio de 2012 desde <http://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v46n1/art02.pdf>

Queirós, M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J. y Queirós, P. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9: pp. 199-216. Obtenido el día 14 de agosto de 2012 desde <http://www.unh.edu/personalitylab/Assets/measures-Metamood/VALID%20E%20FIABILIDADE%20DA%20VERS%20PORTUGUESA%20MODIFICADA%20DA%20TMMS.pdf>. Traducido por el autor.

Queirós, M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Queirós, P. (2006). Actividad física en la tercera edad: Análisis de sus relaciones con la Inteligencia Emocional percibida y los estilos de respuesta a la depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3): pp. 293-303. Obtenido el día 19 de octubre de 2012 desde http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF56Actividad_fisica_tercera_edad.pdf

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*, 21(4): pp. 758-772. Obtenido el día 14 de agosto de 2012 desde http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF64Adaptation_Acute_Stressor.pdf.

Traducido por el autor.

Rosas, R., Boetto, C. y Jordán, V. (2005). Introducción a la psicología de la inteligencia. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Salguero, J. y Iruarrizaga, I. (2006). Relaciones entre Inteligencia Emocional percibida y emocionalidad negativa: Ansiedad, Ira y Tristeza/Depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3): pp. 207-221. Obtenido el día 15 de enero de 2012 desde http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf52emocionabilidad_negativa.pdf

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition & Personality*, 9(3): pp. 185-211. Obtenido el día 15 de enero de 2012 desde http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub153_Salovey,Mayer1990EmotionalIntelligence.pdf. Traducido por el autor.

Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence using the Trait Meta-Mood Scale en Pennebaker, J. (1995). *Emotion, Disclosure and Health*. Washington, DC: American Psychological Assn. Obtenido el día 4 de enero de 2012 desde http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/CognitionandAffect/CA1995SaloveyMayer.pdf. Traducido por el autor.

Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and health*, 17(5): pp. 611-627. Obtenido el día 20 de noviembre de 2012 desde http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub242_Salovey_Stroud_Woolery_Epel_2002.pdf. Traducido por el autor.

Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. (2001). Emotional intelligence: conceptualization and measurement. En Fletcher, G. y Clark, M., *Handbook of social psychology: interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden: Blackwell. Obtenido el día 13 de abril de 2012 desde http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub231_Salovey_Woolery_Mayer_2001.pdf. Traducido por el autor.

Salvador, C. y Mayoral, L. (2011). Influencia de los estilos de atribución en la inteligencia emocional de los estudiantes argentinos. *Reifop*, 14 (1): pp. 243-251. Obtenido el día 26 de septiembre de 2012 desde http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301669349.pdf

Sánchez, R. y Echeverry, J. (2004). Validación de escalas de medición en salud. *Revista de salud pública*, 6(3): pp. 302-318. Obtenido el día 26 de septiembre de 2012 desde http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-00642004000300006&script=sci_arttext

Sánchez, M., Montañés, J., Latorre, J. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional percibida y la salud mental en la pareja. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3): pp. 343-353. Obtenido el día 14 de mayo de 2012 desde http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf58salud_mental_pareja.pdf

Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25: pp. 167-177. Obtenido el día 5 de julio de 2012 desde <http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/48144/TFC-GALVEZ-2010-Annexos.pdf?sequence=2>. Traducido por el autor.

Serrano, J. (2007). *Filosofía actual: en perspectiva latinoamericana*. Bogotá: San Pablo. Obtenido el día 13 de febrero de 2012 desde http://books.google.cl/books?id=WXHBns90jmQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Trujillo, M. y Rivas L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de Inteligencia Emocional. *Innovar, revista de ciencias administrativas y sociales*, 25: pp. 9-24. Obtenido el día 13 de enero de 2012 desde redalyc.uaemex.mx/pdf/818/81802502.pdf

Valenzuela, P. (2005). La inteligencia emocional en estudiantes de cuarto año medio de Valdivia. Tesis presentada para optar al título de profesor de lenguaje y comunicación el grado de licenciado en educación. Universidad Austral de Chile: Valdivia. Obtenido el día 21 de octubre de 2012 desde <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2005/ffv161i/doc/ffv161i.pdf>

Vera, A., Ravanal, I., Cancino, L., Carrasco, C., Contreras, G. y Arteaga, O. (2007). Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional: Un Análisis con Enfoque Psicosocial en una Agencia Estatal Chilena. *Ciencia & Trabajo*, 24: pp. 51-54. Obtenido el día 16 de febrero de 2012 desde <http://www.cienciaytrabajo.cl/pdfs/24/pagina%2051.pdf>

Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. (2001). Slow down, you move too fast: emotional intelligence remains and “elusive” intelligence. *Emotion*, 1(3): pp. 265-275. Obtenido el día 15 de junio de 2012 desde http://neuron4.psych.ubc.ca/~dpaulhus/teaching/567/week_6/Ana_readings_on_EI/ancillar_y_articles/Zeidner%20et%20al%2001.pdf. Traducido por el autor.

VIII. Anexos.

VIII.1. Trait Meta-Mood Scale (Salovey *et al.*, 1995).

Please read each statement and decide whether or not you agree with it. Place a number in the blank line next to each statement using the following scale:

5= strongly agree

4= somewhat agree

3= neither agree nor disagree

2= somewhat disagree

1= strongly disagree

- ___ 1. The variety of human feelings makes life more interesting.
- ___ 2. I try to think goods thoughts no matter how badly I feel.
- ___ 3. I don't have much energy when I am happy.
- ___ 4. People would be better off if they felt less and thought more.
- ___ 5. I usually don't have much energy when I'm sad.
- ___ 6. When I'm angry, I usually let myself feel that way.
- ___ 7. I don't think it's worth paying attention to your emotions or moods.
- ___ 8. I don't usually care much about what I'm feeling.
- ___ 9. Sometimes I can't tell what my feelings are.
- ___ 10. If I find myself getting mad, I try to calm myself down.
- ___ 11. I have lots of energy when I feel sad.
- ___ 12. I am rarely confused about how I feel.
- ___ 13. I think about my mood constantly.
- ___ 14. I don't let my feelings interfere with what I am thinking.
- ___ 15. Feelings give direction to life.
- ___ 16. Although I am sometimes sad, I have a mostly optimistic outlook.
- ___ 17. When I am upset I realize that the "goods things in life" are illusions.
- ___ 18. I believe in acting from the heart.
- ___ 19. I can never tell how I feel.
- ___ 20. When I am happy I realize how foolish most of my worries are.

- ___ 21. I believe it's healthy to feel whatever emotion you feel.
- ___ 22. The best way for me to handle my feelings is to experience them to the fullest.
- ___ 23. When I become upset I remind myself of all the pleasures in life.
- ___ 24. My belief and opinions always seem to change depending on how I feel.
- ___ 25. I usually have lots of energy when I'm happy.
- ___ 26. I am often aware of my feelings on a matter.
- ___ 27. When I'm depressed, I can't help but think of bad thoughts.
- ___ 28. I am usually confused about how I feel.
- ___ 29. One should never be guided by emotions.
- ___ 30. If I'm in too good a mood, I remind myself of reality to bring myself down.
- ___ 31. I never give into my emotions.
- ___ 32. Although I am sometimes happy, I have a mostly pessimistic outlook.
- ___ 33. I feel at ease about my emotions.
- ___ 34. It's important to block out some feelings in order to preserve your sanity.
- ___ 35. I pay a lot of attention to how I feel.
- ___ 36. When I'm in a good mood, I'm optimistic about the future.
- ___ 37. I can't make sense out of my feelings.
- ___ 38. I don't pay much attention to my feelings.
- ___ 39. Whenever I'm in a bad mood, I'm pessimistic about the future.
- ___ 40. I never worry about being in too good a mood.
- ___ 41. I often think about my feelings.
- ___ 42. I am usually very clear about my feelings.
- ___ 43. No matter how badly I feel, I try to think about pleasant things.
- ___ 44. Feelings are a weakness humans have.
- ___ 45. I usually know my feelings about a matter.
- ___ 46. It is usually a waste of time to think about your emotions.
- ___ 47. When I am happy I sometimes remind myself of everything that could go wrong.
- ___ 48. I almost always know exactly how I am feeling.

VIII.2. Adaptación Trait Meta-Mood Scale 48 (Salovey *et al.*, 1995)

Sexo:

Edad:

Por favor, lea cada enunciado y decida si está o no de acuerdo con él. Coloque una X en el casillero en blanco que corresponda, de acuerdo a la siguiente escala:

- 5: Completamente de acuerdo
- 4: Algo de acuerdo
- 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 2: Algo en desacuerdo
- 1: Completamente en desacuerdo

	5: Completamente de acuerdo	4: Algo de acuerdo	3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2: Algo en desacuerdo	1: Completamente en desacuerdo
1. La variedad de sentimientos hacen que la vida sea más interesante.					
2. Trato de tener buenos pensamientos, no importando cuan mal me sienta.					
3. No tengo mucha energía cuando estoy					

feliz.					
4. A la gente le iría mejor si sintiera menos y pensara más.					
5. Frecuentemente no tengo mucha energía cuando estoy triste.					
6. Cuando estoy enojado/a, generalmente permito sentirme de esa manera.					
7. Pienso que no vale la pena poner atención a mis emociones o estados de ánimo.					
8. Frecuentemente no me importa mucho lo que estoy sintiendo.					
9. A veces no puedo explicar lo que siento.					
10. Si encuentro que me estoy enojando, trato de calmarme.					
11. Tengo mucha energía cuando estoy triste.					
12. Rara vez estoy confundido/a acerca de cómo me siento.					
13. Pienso constantemente acerca de mis estados de ánimo.					
14. No permito que mis sentimientos interfieran con lo que pienso.					
15. Los sentimientos dirigen la vida.					
16. Aunque a veces estoy triste, tengo una actitud optimista.					
17. Cuando estoy perturbado/a, me doy cuenta de que "las cosas buenas de la vida" son ilusiones.					
18. Creo en el actuar desde los sentimientos.					

19. Nunca puedo explicar cómo me siento.					
20. Cuando estoy feliz me doy cuenta de lo tontas que son la mayoría de mis preocupaciones.					
21. Creo que es saludable sentir cualquier emoción que sientas.					
22. Para mí, la mejor manera de manejar mis sentimientos es experimentarlos al máximo.					
23. Cuando me siento perturbado/a me recuerdo de todos los placeres de la vida.					
24. Mis creencias y opiniones cambian dependiendo de cómo me sienta.					
25. Generalmente tengo mucha energía cuando estoy feliz.					
26. A menudo estoy consciente de mis sentimientos respecto a las cosas.					
27. Cuando estoy triste, no puedo dejar de tener malos pensamientos.					
28. Frecuentemente me siento confundido/a acerca de cómo me siento.					
29. Uno nunca debería guiarse por las emociones.					
30. Si estoy de buen humor, me recuerdo de la realidad para deprimirme.					
31. Nunca me someto a mis emociones.					
32. Aunque a veces estoy feliz, tengo principalmente una actitud pesimista.					
33. Me siento a gusto con mis emociones.					
34. Es importante bloquear algunos sentimientos para preservar la salud mental.					

35. Pongo mucha atención a cómo me siento.					
36. Cuando estoy de buen humor soy optimista acerca del futuro.					
37. No puedo dar sentido a mis emociones.					
38. Pongo mucha atención a mis sentimientos.					
39. Siempre que estoy de mal humor soy pesimista acerca del futuro.					
40. Nunca me preocupo por estar de muy buen humor.					
41. A menudo pienso acerca de mis sentimientos.					
42. Estoy muy claro/a acerca de mis sentimientos.					
43. No importa cuán mal me sienta, trato de pensar acerca de cosas agradables.					
44. Los sentimientos son una debilidad que los humanos tenemos.					
45. Generalmente conozco mis sentimientos acerca de alguna cosa.					
46. Es frecuentemente una pérdida de tiempo pensar en las emociones.					
47. Cuando estoy feliz a veces me recuerdo de todo lo que puede salir mal.					
48. Casi siempre sé exactamente cómo me siento.					

VIII.3. Consentimiento informado

El presente documento tiene por objetivo explicar las características de esta investigación.

Esta investigación tiene por objetivo adaptar y validar el Trait Meta-Mood Scale 48 (Salovey *et al.*, 1995), cuestionario que evalúa la autopercepción de inteligencia emocional. Se trabajará sobre la población universitaria de la Universidad del Bío Bío de ambas sedes de la ciudad de Chillán.

Es sumamente importante que tenga en cuenta que su participación es de carácter voluntaria, por lo que tiene plena facultad de decidir si desea o no participar de este proceso. Asimismo podrá desvincularse en cualquier momento, sin que ello lo/la perjudique de forma alguna.

Al aceptar participar de esta investigación sólo se le pedirá que responda el cuestionario y que, al finalizar, lo devuelva a quien se lo administró.

Su participación es anónima y sus respuestas serán resguardadas bajo la más estricta confidencialidad. Sin embargo, si desea que se le envíen sus resultados, anote su nombre y correo electrónico en la primera página del cuestionario, para hacerle llegar la información correspondiente una vez haya concluido el proceso investigativo.

Para cualquier información comunicarse con:

*Nombre: **Pedro Durán Cofré***

Correo electrónico: pedroduran001@gmail.com

Licenciado en Psicología

Universidad del Bío Bío

Muchas gracias por su colaboración.

VIII.4. Comunalidades (en muestra piloto).

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
it1	1,000	,844
it2	1,000	,858
it3	1,000	,811
it4	1,000	,799
it5	1,000	,824
it6	1,000	,863
it7	1,000	,899
it8	1,000	,695
it9	1,000	,880
it10	1,000	,929
it11	1,000	,874
it12	1,000	,824
it13	1,000	,856
it14	1,000	,888
it15	1,000	,671
it16	1,000	,893
it17	1,000	,850
it18	1,000	,852
it19	1,000	,865
it20	1,000	,905
it21	1,000	,841
it22	1,000	,823
it23	1,000	,835
it24	1,000	,799
it25	1,000	,840
it26	1,000	,802
it27	1,000	,889
it28	1,000	,813
it29	1,000	,872
it30	1,000	,810
it31	1,000	,788
it32	1,000	,852
it33	1,000	,865
it34	1,000	,756
it35	1,000	,848
it36	1,000	,847
it37	1,000	,790
it38	1,000	,772
it39	1,000	,808
it40	1,000	,880
it41	1,000	,766
it42	1,000	,877
it43	1,000	,844
it44	1,000	,850
it45	1,000	,820
it46	1,000	,882
it47	1,000	,855
it48	1,000	,953

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

VIII.5. Varianza total explicada (en muestra piloto).

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,073	20,986	20,986	10,073	20,986	20,986	6,728	14,016	14,016
2	5,393	11,236	32,222	5,393	11,236	32,222	5,788	12,058	26,074
3	3,846	8,012	40,235	3,846	8,012	40,235	3,509	7,310	33,384
4	3,303	6,882	47,116	3,303	6,882	47,116	2,825	5,885	39,269
5	2,838	5,913	53,029	2,838	5,913	53,029	2,684	5,592	44,861
6	2,334	4,861	57,890	2,334	4,861	57,890	2,457	5,120	49,981
7	2,187	4,557	62,447	2,187	4,557	62,447	2,397	4,993	54,974
8	1,931	4,022	66,469	1,931	4,022	66,469	2,357	4,910	59,884
9	1,726	3,597	70,066	1,726	3,597	70,066	2,336	4,866	64,751
10	1,672	3,483	73,549	1,672	3,483	73,549	2,031	4,231	68,982
11	1,484	3,092	76,641	1,484	3,092	76,641	1,907	3,973	72,955
12	1,263	2,631	79,272	1,263	2,631	79,272	1,874	3,904	76,859
13	1,201	2,502	81,774	1,201	2,502	81,774	1,691	3,522	80,381
14	1,007	2,098	83,872	1,007	2,098	83,872	1,676	3,491	83,872
15	,941	1,960	85,833						
16	,884	1,842	87,675						
17	,793	1,651	89,326						
18	,762	1,588	90,914						
19	,637	1,327	92,241						
20	,538	1,122	93,363						
21	,523	1,089	94,452						
22	,475	,990	95,441						
23	,420	,876	96,317						
24	,311	,648	96,965						
25	,297	,618	97,583						
26	,274	,571	98,153						
27	,210	,438	98,591						
28	,196	,408	98,999						
29	,140	,292	99,291						
30	,110	,229	99,521						
31	,088	,182	99,703						
32	,065	,135	99,838						
33	,051	,106	99,944						
34	,027	,056	100,000						
35	1,93E-015	4,03E-015	100,000						
36	3,83E-016	7,98E-016	100,000						
37	3,19E-016	6,65E-016	100,000						
38	2,38E-016	4,96E-016	100,000						
39	1,74E-016	3,62E-016	100,000						
40	5,78E-017	1,20E-016	100,000						
41	3,67E-017	7,64E-017	100,000						
42	1,64E-018	3,41E-018	100,000						
43	-4,5E-017	-9,3E-017	100,000						
44	-7,4E-017	-1,5E-016	100,000						
45	-1,6E-016	-3,4E-016	100,000						
46	-2,0E-016	-4,2E-016	100,000						
47	-3,0E-016	-6,3E-016	100,000						
48	-3,9E-016	-8,1E-016	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

VIII.6. Matriz de componentes rotados (en muestra piloto).

Matriz de componentes rotados^a

	Componente													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
it1									,859					
it2		,303				-,746								
it3		,677										-,502		
it4												,742		
it5										,723				
it6			,464				,671							
it7		-,333				,681			-,398					
it8	-,403						,559							
it9	,563	,391							-,358					
it10	,361		-,551				,542						-,306	
it11														,858
it12	-,422			,370							,350		,311	
it13				,353			,394					,565		
it14					,883									
it15		,428						-,414						
it16		,688								,463				
it17		-,741												
it18			,500		,565					-,313				
it19	,708						-,466							
it20			,383										,773	
it21											,864			
it22			,401						-,617		,363			
it23		,544							,407					-,351
it24	,356	,532											,468	
it25			,858											
it26	,786													
it27		,568												
it28	-,660			,403						-,305				
it29				,697	,351								-,363	
it30				-,766										
it31	-,518				,595									
it32		,814												
it33	,528						-,416		,315					
it34								,697						
it35			,798											
it36	-,425					,610								
it37	,740													
it38	,449				-,436		-,439	-,311						
it39		,791												
it40								-,613				-,442		
it41			,636								,376			
it42	,717	,327								,344				
it43		,712								,303				
it44								,821						
it45	,842													
it46				,883										
it47	-,356	-,477							,338	-,372				
it48	,925													

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 23 iteraciones.

VIII.7. Comunalidades (en muestra general).

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
it1	1,000	,692
it2	1,000	,576
it3	1,000	,687
it4	1,000	,540
it5	1,000	,675
it6	1,000	,639
it7	1,000	,513
it8	1,000	,686
it9	1,000	,645
it10	1,000	,709
it11	1,000	,671
it12	1,000	,503
it13	1,000	,684
it14	1,000	,711
it15	1,000	,581
it16	1,000	,712
it17	1,000	,682
it18	1,000	,620
it19	1,000	,707
it20	1,000	,770
it21	1,000	,690
it22	1,000	,621
it23	1,000	,649
it24	1,000	,649
it25	1,000	,691
it26	1,000	,438
it27	1,000	,646
it28	1,000	,638
it29	1,000	,666
it30	1,000	,658
it31	1,000	,499
it32	1,000	,627
it33	1,000	,587
it34	1,000	,628
it35	1,000	,775
it36	1,000	,643
it37	1,000	,572
it38	1,000	,810
it39	1,000	,684
it40	1,000	,600
it41	1,000	,762
it42	1,000	,740
it43	1,000	,697
it44	1,000	,648
it45	1,000	,696
it46	1,000	,668
it47	1,000	,617
it48	1,000	,674

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

VIII.8. Varianza total explicada (en muestra general).

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,382	17,463	17,463	8,382	17,463	17,463	4,315	8,991	8,991
2	3,750	7,813	25,276	3,750	7,813	25,276	3,406	7,095	16,086
3	3,007	6,265	31,541	3,007	6,265	31,541	2,994	6,237	22,323
4	2,687	5,599	37,140	2,687	5,599	37,140	2,978	6,204	28,527
5	1,987	4,140	41,280	1,987	4,140	41,280	2,399	4,997	33,524
6	1,926	4,012	45,292	1,926	4,012	45,292	1,929	4,018	37,542
7	1,437	2,993	48,285	1,437	2,993	48,285	1,897	3,951	41,494
8	1,329	2,769	51,054	1,329	2,769	51,054	1,828	3,809	45,302
9	1,242	2,587	53,641	1,242	2,587	53,641	1,806	3,763	49,065
10	1,192	2,482	56,123	1,192	2,482	56,123	1,677	3,494	52,559
11	1,163	2,423	58,546	1,163	2,423	58,546	1,586	3,305	55,864
12	1,111	2,315	60,862	1,111	2,315	60,862	1,584	3,301	59,165
13	1,051	2,190	63,052	1,051	2,190	63,052	1,504	3,134	62,299
14	1,011	2,107	65,159	1,011	2,107	65,159	1,373	2,860	65,159
15	,947	1,973	67,132						
16	,928	1,934	69,066						
17	,894	1,863	70,929						
18	,861	1,793	72,722						
19	,826	1,721	74,443						
20	,759	1,580	76,023						
21	,699	1,457	77,480						
22	,686	1,429	78,909						
23	,675	1,407	80,316						
24	,635	1,323	81,639						
25	,622	1,295	82,934						
26	,587	1,222	84,156						
27	,583	1,214	85,370						
28	,536	1,116	86,486						
29	,515	1,073	87,559						
30	,508	1,058	88,617						
31	,441	,918	89,535						
32	,426	,887	90,422						
33	,418	,871	91,293						
34	,403	,840	92,133						
35	,398	,830	92,963						
36	,366	,763	93,726						
37	,344	,717	94,442						
38	,316	,659	95,101						
39	,313	,651	95,753						
40	,302	,628	96,381						
41	,279	,581	96,962						
42	,272	,566	97,528						
43	,255	,531	98,059						
44	,217	,451	98,510						
45	,207	,430	98,941						
46	,187	,390	99,331						
47	,178	,371	99,702						
48	,143	,298	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

VIII.9. Matriz de componentes rotados (en muestra general).

Matriz de componentes rotados^a

	Componente													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
it1														-,715
it2					,703									
it3												-,764		
it4			,674											
it5							,777							
it6							,403		,498					
it7		,318	,433										,325	
it8		,385											,550	
it9	,467											,365		
it10										,742				
it11							,750							
it12	-,385												-,309	
it13		,700												
it14													,735	
it15						,712								
it16					,535					,584				
it17			,479	-,495										
it18						,671								
it19	,533													
it20											,833			
it21									,769					
it22						,307			,614					
it23					,488				-,339			-,368		
it24								,695						
it25					-,330							,596		
it26	,518													
it27				,371			,331	,410						
it28	-,532							-,339						
it29			,532			,448								
it30				,733										
it31			,448											
it32				,690										
it33	,513													
it34			,518					-,410						
it35		,812												
it36											,595			
it37	,553							,348						
it38		-,822												
it39				,541						,326				
it40					-,452									,341
it41		,836												
it42	,777													
it43				,328	,681									
it44			,710											
it45	,706									-,305				
it46		,379	,491											
it47				-,577				-,354						
it48	,752													

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 16 iteraciones.