

## Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios

Óscar ANADÓN REVUELTA

Correspondencia

Óscar Anadón Revuelta

Facultad de Educación  
Universidad de Zaragoza  
Csan Juan Bosco, 7  
50009 Zaragoza

E-mail: 468520@celes.unizar.es

Recibido: 10-4-2006

Aceptado: 25-6-2006

### RESUMEN

En la presente investigación se analizan las relaciones entre inteligencia emocional percibida (IEP) y el optimismo disposicional, en una muestra de alumnos ( $N=102$ ) de segundo curso de Magisterio (especialidades de Educación Primaria y de Lengua Extranjera: Inglés) de la Facultad de Educación de Zaragoza. Se utilizaron los siguientes instrumentos: la *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), para evaluar la IEP, y el *Life Orientation Test* (LOT-R), para medir el optimismo disposicional. Los resultados muestran una moderada intercorrelación entre el subfactor de reparación de la IE y el optimismo disposicional. Ello sugiere que las personas con mayor capacidad para reparar sus estados emocionales negativos poseen expectativas generalizadas más favorables acerca de las cosas que les suceden en la vida.

**PALABRAS CLAVE:** Inteligencia emocional percibida, Optimismo disposicional, TMMS-24, Estudiantes universitarios.

## Perceived emotional intelligence and dispositional optimism in university students

### ABSTRACT

The present research focuses on the analysis of the relationship between perceived emotional intelligence (PEI) and dispositional optimism, in a sample of second-year students ( $N=102$ ) in Primary Teacher Training (Primary Education and Foreign Language: English), at the University of Zaragoza. The methods used were the following: TMMS-24 to test PEI and LOT-R to measure dispositional optimism. The results show a moderate correlation between reparation

subfactor of PEI and dispositional optimism. This suggests that people with a greater capability to repair their negative emotional states have more positive general expectations and prospects about the things which happen to them in life.

**KEY WORDS:** Perceived emotional intelligence, Dispositional optimism, TMMS-24, University students.

## Introducción

En los últimos años, la neurociencia cognitiva apoyada en nuevas técnicas de visualización cerebral ha contribuido decisivamente en la elaboración y modificación de teorías que defienden que una buena adaptación al entorno requiere tanto información declarativa como afectiva (DAMASIO, 2005, 2006; LEDOUX, 1999). Así mismo, la Psicología se ha centrado más que nunca en la conexión entre los procesos afectivos y cognitivos, llegando a generar incluso la creación de un nuevo constructo: la inteligencia emocional (IE).

El creciente interés generado en torno a la IE queda subrayado por la aparición de numerosas monografías sobre el tema en reconocidas publicaciones como, por ejemplo, *Emotion* (2001, vol. 1), *Psychological Inquiry* (2004, vol. 15), *Journal Of Organizational Behavior* (2005, vol. 26), *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2005, vol. 19), *Ansiedad y Estrés* (2006, vol. 12) y *Psicothema* (2006, vol. 18). En nuestro país, la investigación empírica de la IE se desarrolla en el ámbito universitario de un modo comparable al de otros países europeos admirados científicamente (FERNÁNDEZ-BERROCAL & EXTREMERA, 2006). Prueba de ello es la proliferación de tesis doctorales sobre este tema: Extremera (2003), Palomera (2004), Balsera (2005), Sánchez (2006) y Serrano (2006).

En la actualidad, después de haberse desarrollado diferentes modelos teóricos y de haberse creado medidas e instrumentos de evaluación, se están llevando a cabo numerosos estudios empíricos con el objetivo de contrastar los supuestos teóricos de la IE y mejorar su conocimiento. El presente trabajo pretende contribuir a dicho propósito examinando las relaciones entre IEP y el optimismo disposicional.

## 1.- Fundamentación teórica

La definición de IE ha centrado el interés de los investigadores desde el artículo de Salovey & Mayer (1990), y más concretamente desde su difusión por Goleman (1996). Este nuevo constructo tiene como origen la línea de trabajo iniciada por los psicólogos en los años setenta sobre la interacción entre la emoción y el pensamiento, con variables que en principio no se sospechaba que pudiesen estar relacionadas, como el efecto de la depresión sobre la memoria o la percepción de la emoción en las expresiones faciales. La IE integra una parte de los resultados en una serie de aptitudes que pueden ser medidas y diferenciadas de la personalidad y de las potencialidades sociales, y admite la consideración de inteligencia porque constituye un aspecto mensurable de la capacidad individual para llevar a cabo razonamiento abstracto y adaptación al entorno (GREWAL & SALOVEY, 2005).

Los diferentes modelos teóricos existentes sobre IE se pueden clasificar en dos categorías: en primer lugar, los modelos mixtos o de rasgos de personalidad, que consideran que la IE es un conjunto de rasgos de personalidad y aspectos relativamente estables del comportamiento y abogan por un marco amplio de la inteligencia emocional, en la cual se incluye todo lo que no queda contemplado en la inteligencia académica, como el control del impulso, la automotivación, las relaciones sociales, etc. En esta postura se encuentran autores como Goleman (1996) y Bar-On (1997). Por otro lado, los modelos de habilidad, que se inclinan por un concepto restrictivo de inteligencia emocional y la definen como el conjunto de habilidades que permiten el uso adaptativo de las emociones dentro de nuestra cognición. Mayer y Salovey se sitúan en esta última categoría (MAYER, SALOVEY & CARUSO, 2000, citado en SALGUERO, IRUARRIZAGA & FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2004).

Mayer & Salovey (1997) elaboraron una teoría que organizara los esfuerzos en la búsqueda de diferencias individuales en los procesos emocionales, definiendo la IE como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. En nuestro estudio se ha tomado como referencia el modelo teórico de IE de estos autores.

Desde hace poco tiempo, y con el objeto de conocer la relación de la IE con otras variables criterio importantes en nuestro desarrollo personal, se ha incrementado el número de trabajos empíricos centrados en examinar si los sujetos con mayores niveles de IE presentan mayores índices de satisfacción, bienestar y salud mental que aquellos que puntúan más bajo. Los estudios llevados a cabo en EE.UU. han mostrado que los estudiantes con más IE informan de menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y mayor satisfacción interpersonal (EXTREMERA & FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2004).

En cuanto al optimismo, es necesario apuntar que es un constructo que sólo recientemente ha empezado a ser objeto de investigación sistemática por parte de la Psicología de la personalidad. Así mismo, la revisión bibliográfica indica que el interés por éste se debe más al hecho de que permite predecir variables destacadas en Psicología clínica que a preocupaciones de tipo teórico (FERRANDO, CHICO & TOUS, 2002).

El estudio del optimismo se inicia con la reformulación de la teoría de la indefensión aprendida de Abramson, Seligman & Teasdale (1978), como una forma de explicar las respuestas de afrontamiento a los acontecimientos negativos que les suceden a las personas en sus vidas, postulando la existencia de dos estilos explicativos: el optimista y el pesimista. El optimismo puede ser estudiado desde dos perspectivas teóricas diferentes aunque complementarias: la del estilo explicativo pesimista-optimista de Peterson & Seligman (1984), y la del optimismo disposicional de Scheier & Carver (1987).

Según Peterson & Seligman (1984) el estilo explicativo *pesimista* se define como la tendencia a explicar los eventos negativos ocurridos en la vida diaria, con una causa interna a uno mismo, estable en el tiempo y con un efecto global a todos los aspectos de la vida de la persona. Por contra, el estilo explicativo *optimista* se refiere a la tendencia a explicar los malos acontecimientos con una causa externa a uno mismo, inestable en el tiempo y específico de ese ámbito concreto que afecta. Se utilizan tres dimensiones para establecer las diferencias entre ambos estilos explicativos:

- *Internalidad-Externalidad*: grado en que alguien se considera responsable de un suceso.

- *Estabilidad-Inestabilidad*: cuando la causa del suceso está presente durante todo el tiempo; su opuesto sería la inestabilidad o la transitoriedad.

- *Globalidad-Especificidad*: cuando un aspecto del suceso o de su explicación domina a todos los otros aspectos de la vida de la persona; su contrario es específico o circunstancial.

De este modo, las personas optimistas tendrían estilos explicativos caracterizados por las dimensiones de externalidad, inestabilidad y especificidad, mientras que las pesimistas estarían caracterizadas por las dimensiones de internalidad, estabilidad y globalidad (PETERSON & SELIGMAN, 1984; REMOR, AMORÓS & CARROBLES, 2006).

Nuestra investigación se centra en el enfoque teórico de optimismo disposicional desarrollado por Scheier & Carver (1987), utilizando como instrumento de medida el cuestionario elaborado por dichos autores: el LOT-R. Dentro de este modelo, el optimismo es la tendencia a esperar que en el futuro ocurran eventos positivos y el pesimismo se corresponde a la expectativa de que sucedan acontecimientos desfavorables. Tales expectativas se consideran, además, como disposiciones que permanecen estables, esto es, rasgos, por lo que Scheier & Carver hablan de optimismo disposicional. Básicamente el modelo desarrollado por estos autores asume que, cuando surgen dificultades, las expectativas favorables incrementan los esfuerzos de las personas para alcanzar objetivos, en tanto que las expectativas desfavorables reducen o anulan tales esfuerzos. Se considera igualmente que el optimismo desempeña un importante papel en el desarrollo de tareas y en las experiencias emocionales.

Los resultados de diferentes estudios sugieren un efecto positivo del optimismo sobre el bienestar psicológico y físico, el afrontamiento conductual y, además, parece ser un buen predictor de la enfermedad, tanto psicológica como física. Así mismo, se ha constatado que el optimismo disposicional está asociado negativamente con las quejas somáticas (CHICO, 2002; MARTÍNEZ-CORREA, REYES DEL PASO, GARCÍA & GONZÁLEZ, 2006).

## 2.- Objetivos e Hipótesis

Una vez revisada la bibliografía sobre el tema se plantean las siguientes hipótesis recogidas en estos objetivos:

*-Analizar el nivel de IEP de una muestra de estudiantes universitarios a través de los resultados obtenidos en el TMMS-24.*

Hipótesis 1. No existirán diferencias significativas entre las medias de los subfactores de IEP y las medias obtenidas en otros estudios realizados con muestras similares en nuestro país.

*-Analizar las relaciones existentes entre los indicadores de IEP y el optimismo disposicional.*

Hipótesis 1. Los subfactores de atención y claridad no correlacionarán positiva y significativamente con el subfactor de optimismo disposicional.

Hipótesis 2. El subfactor de reparación emocional correlacionará positiva y significativamente con el subfactor de optimismo disposicional.

### 3.- Método

#### I. Muestra

La muestra estuvo formada por 102 estudiantes universitarios, 87 mujeres y 15 hombres, de segundo curso de Magisterio (especialidades de Educación Primaria y de Lengua Extranjera: Inglés) de la Facultad de Educación de Zaragoza. La edad de los participantes se distribuía en un rango entre 18 y 30 años, con una edad media de 20,37 ( $S_x=2,2$ ).

#### II. Instrumentos

En la recogida de datos se emplearon los siguientes instrumentos:

Para evaluar la inteligencia emocional percibida se ha utilizado una medida de autoinforme, la *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004). La TMMS-24 es una versión reducida y adaptada al castellano de la escala americana *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995). La escala original (TMMS) es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 es un instrumento integrado por 24 ítems, que proporciona un indicador de los niveles de IEP. La escala está compuesta por tres subfactores: *Atención* a los propios sentimientos, *Claridad* emocional y *Reparación* de los estados de ánimo. Cada uno de estos subfactores se evalúa a través de 8 ítems. A los sujetos se les pide que valoren el grado en el que están de acuerdo con cada uno de ellos sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, que varía desde 1 (muy de acuerdo) a 5 (muy en desacuerdo). Estos ítems hacen referencia a los tres procesos de percepción, comprensión y regulación emocional:

1. *Atención* a los propios sentimientos: “*Soy capaz de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada*”.
2. *Claridad* emocional. “*Identifico y comprendo bien mis estados emocionales*”.
3. *Reparación* de los estados de ánimo: “*Me preocupo por tener un buen estado de ánimo*”.

Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004) han encontrado en la escala una consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) de .90 para Atención, .90 para Claridad y .86 para Reparación. Igualmente, presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Atención = .60; Claridad = .70 y Reparación = .83). Como ocurre con la versión extensa, los tres subfactores correlacionan de forma apropiada y en la dirección esperada con variables criterios clásicas tales como depresión, ansiedad, rumiación y satisfacción vital.

Para valorar el optimismo disposicional o predisposición generalizada hacia las expectativas de resultados positivos se ha utilizado el cuestionario de Orientación Vital Revisado (LOT-R) de Scheir, Carver & Bridges (1994) en la versión española de Otero,

Luengo, Romero, Gómez-Fraguela & Castro (1998). En principio, esta prueba mide el optimismo disposicional como constructo unidimensional pero algunos estudios sostienen la existencia de dos factores: uno de ellos formado por los ítems de optimismo y otro por los de pesimismo (FERRANDO, CHICO & TOUS, 2002). En nuestro trabajo se han tomado los resultados de estos dos factores: optimismo y pesimismo disposicional.

El cuestionario consta de 6 ítems más 4 de relleno y evalúa las expectativas generalizadas hacia resultados positivos o negativos. Se pregunta a los sujetos que indiquen el grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones como “*En tiempos difíciles, generalmente espero lo mejor*” usando una escala tipo Likert de 5 puntos, desde 0 (muy en desacuerdo) hasta 4 (muy de acuerdo).

Los estudios realizados con el inventario señalan una consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) que oscila entre .74 (SCHOU, EKEBERG, RULAND, SANDWIK & KARESEN, 2004) y .78 (SCHEIER, CARVER & BRIDGES, 1994). Así mismo, otros autores confirman una adecuada validez del cuestionario al correlacionar positivamente con los informes de afecto positivo (PANAS) y negativamente con el rasgo de neuroticismo (N-EPQR), estrés percibido (PSS) y afecto negativo (PANAS) (FERRANDO ET AL., 2002).

### III. Procedimiento

Las pruebas las realizaron los alumnos de cada especialidad dentro del aula y en horario lectivo, cumplimentando la TMMS-24 y después el LOT-R. Aunque podía haber sido en sentido inverso, ya que no se estima que una influya en la otra. Cuando el alumno concluía la primera prueba se le ofrecía la segunda.

Las consignas dadas a los sujetos son las que aparecen en los propios cuestionarios. En primer lugar, que no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas, y en segundo lugar que no utilizaran demasiado tiempo en cada respuesta. Se señaló a los alumnos la voluntariedad, la finalidad del trabajo y el anonimato de los resultados individuales.

### IV. Análisis de datos

Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS 14.0 para Windows. El análisis estadístico se dividió en dos fases, un análisis descriptivo de la muestra y un análisis inferencial de los datos:

-En el análisis descriptivo se observaron los estadísticos descriptivos más relevantes de las variables del estudio: medias y desviaciones típicas.

-En el análisis inferencial de los datos se observó en primer lugar que los resultados del análisis de *Kolmogorov-Smirnov* no mostrasen desviaciones de la normalidad estadísticamente significativas, lo que permitió el uso de estadística paramétrica. Después, se compararon las medias obtenidas en las variables de IEP con las medias de diferentes estudios a través de la prueba *t* de *Student*, con la finalidad de comprobar si existían diferencias significativas entre ellas. Por último, se efectuó un análisis correlacional de *Pearson* bivariado bilateral con el objetivo de conocer si existía relación y en qué grado y dirección entre cada una de las variables.

## 4.- Resultados

En la siguiente tabla se recogen las medias y desviaciones típicas de las principales variables de estudio.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los componentes de IEP y de optimismo disposicional

	Media	Desviación típica
<b>Atención</b>	3,7194	,74926
<b>Claridad</b>	3,5086	,72317
<b>Reparación</b>	3,3640	,80648
<b>Optimismo</b>	7,8725	2,60871
<b>Pesimismo</b>	5,3235	2,34272

La Tabla 2 muestra el coeficiente de *Kolmogorov-Smirnov* como indicador de que tanto los subfactores de IEP como los de optimismo disposicional cumplen los criterios de normalidad.

Tabla 2. Análisis de normalidad de la muestra (prueba no paramétrica de *Kolmogorov-S.*)

		Atención	Claridad	Reparación	Opt.	Pes.
Parámetros normales	Media	3,7194	3,5086	3,3640	7,8725	5,3235
	Desviación típica	,74926	,72317	,80648	2,60871	2,34272
Diferencias más extremas	Absoluta	,058	,093	,047	,116	,116
	Positiva	,044	,071	,036	,066	,116
	Negativa	-,058	-,093	-,047	-,116	-,104
Z de Kolmogorov-Smirnov		,583	,943	,472	1,173	1,171
<b>asintót. (bilateral)</b>		<b>,886</b>	<b>,336</b>	<b>,979</b>	<b>,128</b>	<b>,129</b>

En esta otra tabla se aprecia que, al comparar estas medias con los resultados del estudio llevado a cabo por Extremera (2003), se ha encontrado que la muestra utilizada en esta investigación presenta unos niveles de atención y claridad significativamente superiores. En reparación no existen diferencias significativas.

Tabla 3. Medias utilizadas para la comparación mediante el *test t*

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
<b>Atención</b>	6,327	101	,000	<b>,46936</b>
<b>Claridad</b>	4,449	101	,000	<b>,31858</b>

<b>Reparación</b>	<b>1,928</b>	<b>101</b>	<b>,057</b>	<b>,15397</b>
-------------------	--------------	------------	-------------	---------------

Así mismo, en la Tabla 4 podemos observar que al comparar las medias de nuestro estudio con los resultados del llevado a cabo por Bueno, Teruel & Valero (2005) se ha encontrado, al igual que en la comparación anterior, que la muestra utilizada en nuestra investigación presenta unos niveles de atención y claridad significativamente superiores. En el subfactor de reparación no existen diferencias significativas.

Tabla 4. Medias utilizadas para la comparación mediante el *test t*

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
<b>Atención</b>	4,440	101	,000	,32936
<b>Claridad</b>	2,494	101	,014	,17858
<b>Reparación</b>	,425	101	,671	,03397

Por último, las intercorrelaciones entre las variables que se presentan en la Tabla 5 revelan que los subfactores de atención y claridad no mantienen correlaciones significativas con el subfactor de optimismo disposicional. Por el contrario, sí que existe correlación significativa positiva entre el subfactor reparación emocional y el de optimismo disposicional ( $r=.603$ ). En cuanto al subfactor de pesimismo disposicional se ha encontrado correlaciones significativas negativas con el subfactor de claridad ( $r=-.241$ ) y con el subfactor de reparación ( $r=-.287$ ).

Tabla 5. Correlaciones entre las diferentes medidas halladas con el coeficiente de *Pearson*.

	1	2	3	4	5	6
<b>Edad</b>	-					
<b>Atención</b>	-,015	-				
<b>Claridad</b>	,119	,094	-			
<b>Reparación</b>	-,074	-,021	,274(**)	-		
<b>Optimismo</b>	-,126	-,091	,180	,603(**)	-	

<b>Pesimismo</b>	<b>-,124</b>	<b>,104</b>	<b>-,241(*)</b>	<b>-,287(**)</b>	<b>-,335(**)</b>	<b>-</b>
------------------	--------------	-------------	-----------------	------------------	------------------	----------

Nota: \*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral) \*\*. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

## 5.- Conclusiones

Nuestro estudio presenta ciertas limitaciones que es necesario tener en cuenta a la hora de interpretar los datos. Por ejemplo, la TMMS-24, al igual que otras medidas de auto-informe, son propensas a los problemas de deseabilidad social, es decir, a que los sujetos respondan con la finalidad social de dar una imagen distorsionada, ya sea positiva o negativa. Además, pueden darse sesgos perceptivos y de memoria provocados por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad para manejar las emociones (FERNÁNDEZ-BERROCAL & EXTREMERA, 2004, 2005). Así mismo, los índices de consistencia interna ( $\alpha$  de *Cronbach*) de los subfactores del LOT-R no han sido especialmente altos, .72 para el subfactor de optimismo y .50 para el de pesimismo.

La muestra presenta unos niveles de IEP mayores que los encontrados en otro trabajo similar llevado a cabo por Extremera (2003), o incluso que en el trabajo realizado por Bueno, Teruel & Valero (2005). Alguna de las puntuaciones obtenidas, especialmente las del subfactor de atención emocional, han podido verse influidas por el alto número de mujeres existente en la muestra, dado que la mayoría de los trabajos atestiguan que el sexo femenino obtiene puntuaciones más elevadas en atención y focalización hacia los sentimientos que el masculino (MARTÍN, 2004). Los resultados, atendiendo a los baremos de corrección del TMMS-24 (FERNÁNDEZ-BERROCAL, ALCAIDE, DOMÍNGUEZ, FERNÁNDEZ-MCNALLY, RAMOS & RAVIRA, 1998) se pueden considerar bastante positivos, ya que la media de IEP en los distintos subfactores se sitúa en un nivel adecuado.

Respecto al segundo objetivo, analizadas las relaciones entre IEP y optimismo disposicional, hay que señalar que el subfactor de atención, tal como se planteaba en nuestra hipótesis, no ha mantenido correlaciones significativas positivas con optimismo. Este resultado está en la línea de estudios que relacionan una atención elevada (junto con unos bajos niveles de claridad y reparación) con baja satisfacción vital (FIERRO, 2006; GIGNAC, 2006). Del mismo modo, el subfactor de claridad tampoco ha correlacionado significativamente con el subfactor de optimismo. Este subfactor sí que ha mostrado una baja correlación significativa negativa con el subfactor de pesimismo disposicional ( $r=-.241$ ). En cuanto al subfactor de reparación emocional, éste ha correlacionado significativa y positivamente con el de optimismo disposicional ( $r=.603$ ), lo que nos indica que las personas con mayor capacidad para interrumpir sus estados emocionales negativos y prolongar los positivos poseen expectativas generalizadas más favorables acerca de las cosas que les suceden en la vida.

Las habilidades de regulación emocional han demostrado su influencia en la mejora de diferentes ámbitos del funcionamiento personal y social de las personas. Se ha confirmado que altas destrezas de regulación emocional están ligadas a una mejor calidad en las relaciones sociales y bienestar subjetivo (CABELLO-GÓNZALEZ, FERNÁNDEZ-BERROCAL, RUIZ-ARANDA & EXTREMERA, 2006). La relación existente entre el subfactor de

reparación y el de optimismo disposicional, constatada en el presente estudio y en estudios previos (SALOVEY, MAYER, GOLDMAN, TURVEY & PALFAI, 1995), se une a los aspectos anteriores.

Por otro lado, y teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, nos atrevemos a sugerir la importancia de la creación e implementación de programas de IE en el ámbito educativo. De este modo, nos sumamos a la opinión de que es importante enseñar y desarrollar, desde las aulas, las capacidades emocionales para alcanzar un mayor bienestar personal y social: Vallés & Vallés (1999); Bisquerra (2000); Güell & Muñoz (2000); Hernández (2000, 2006); Teruel (2000, 2001); Extremera & Fernández-Berrocal (2002a); Segura & Arcas (2003); Perinat (2004); Gallego & Gallego (2004); Galindo (2005); Bueno, Teruel & Valero (2005); Marín, Teruel & Bueno (2006); Redorta, Obiols & Bisquerra (2006). Tal vez así se consiga que los futuros adultos sean más optimistas, esto es, que posean como rasgo de personalidad expectativas de control sobre los resultados de sus propias acciones, expectativas sobre la posibilidad de alcanzar resultados positivos en el futuro y un cierto componente de eficacia (SCHEIER & CARVER, 1987; GILLHAM, HAZTE, REIVICH & SELIGMAN, 2001).

A la luz de los resultados, consideramos que sería interesante seguir analizando los niveles de IE y su relación con el optimismo disposicional en muestras más heterogéneas en cuanto a edad, género, nivel de estudios, contexto socioeconómico, etc. Además, se podrían utilizar otro tipo de medidas de IE como el MSCEIT (MAYER, SALOVEY CARUSO, 2002; adaptación al castellano por EXTREMER & FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2002b). Este instrumento permite la evaluación del constructo a través de medidas de ejecución y ayudaría a completar los datos obtenidos por las medidas de auto-informe. La creación de medidas adaptadas al modelo teórico de IE de Salovey & Mayer, basadas en la observación externa, también sería útil en este tipo de investigaciones.

## Referencias bibliográficas

- ABRAMSON, L., SELIGMAN, M. & TEASDALE, J. (1978). "Learned Helplessness in humans: critique and reformulation". *Journal of abnormal psychology*, 87, 49-74.
- BALSERA, F. (2005). *La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Música*. Tesis doctoral: UNED.
- BAR-ON, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQi). A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BUENO C., TERUEL, P. & VALERO, A. (2005). "La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 169-194.
- CABELLO-GÓNZALEZ, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RUIZ-ARANDA, D. & EXTREMER, N. (2006). "Diferentes medidas de regulación emocional". *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 155-166.
- CHICO, E. (2002). "Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento". *Psicothema*, 14 (3), 544-550.

- DAMASIO, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- DAMASIO, A. (2006). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2002a). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & RAMOS, N., *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós, 353-375.
- EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2002b). *Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.
- EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- EXTREMERA, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral: Universidad de Málaga.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & EXTREMERA, N. (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, 59-78.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & EXTREMERA, N. (2005). "La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Salovey y Mayer". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & EXTREMERA, N. (2006). "La investigación de la Inteligencia Emocional en España". *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 139-153.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., ALCAIDE, R., DOMÍNGUEZ, E., FERNÁNDEZ-MCNALLY, C., RAMOS, N. & RAVIRA, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al. (1995): datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. & RAMOS, N. (2004). "Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale". *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- FERRANDO, P., CHICO, E. & TOUS, J. (2002). "Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test". *Psicothema*, 14 (3), 673-680.
- FIERRO, A. (2006). "La inteligencia emocional ¿se asocia a la felicidad? Un apunte provinciano". *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 241-249.
- GALINDO, A. (2005). *Cómo sobrevivir en el aula. Guía emocional para docentes*. Madrid: ICCE.
- GALLEGO, D. & GALLEGO, M.<sup>a</sup> (2004). *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- GIGNAC, G. (2006). "Self-reported emotional intelligence and life satisfaction: Testing incremental predictive validity hypotheses via structural equation modeling (SEM) in a small sample". *Personality and Individual Differences*, 40, 1569-1577.

- GILLHAM, J., SHATTE, A. & REIVICH, K., (2001). "Optimism, pessimism and exploratory style". En CHANG, E. C. (ed.), *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice*. Washington: American Psychological Association, 53-75.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GREWAL, D. & SALOVEY, P. (2005). "Feeling smart: The science of emotional intelligence". *American Scientist*, 93, 330-339.
- GÜELL, M. & MUÑOZ, J. (2000). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, P. (2000). Educación en valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal. En BELTRÁN, J., BERMEJO, V., PRIETO, M<sup>a</sup> D., PÉREZ, L., VENCE, D. & GONZÁLEZ, R. (eds.) *Intervención Psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide, 217-254.
- HERNÁNDEZ, P. (2006). "Educación intelectual versus emocional: ¿conflicto, limitación o incompetencia?". *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 165-170.
- LEDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- MARÍN, M., TERUEL, P. & BUENO C. (2006). "La regulación de las emociones y sentimientos en alumnos de Magisterio". *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 379-391.
- MARTÍN, P. (2004). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. Tesis doctoral: UNED.
- MARTÍNEZ, A., REYES DEL PASO, G., GARCÍA, A. & GONZÁLEZ, I. (2006). "Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés". *Psicothema*, 18 (1), 66-72.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2000). "Models of Emotional Intelligence". En STERNBERG, R. J. (ed.), *Handboock of Intelligence*. New York: Candbridge, 396-420.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.
- OTERO, J. M., LUENGO, A., ROMERO, E., GÓMEZ-FRAGUELA, J. & CASTRO, C. (1998). *Psicología de la Personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- PALOMERA, R. (2004). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. Tesis doctoral: UNED.
- PERINAT, A. (2004). *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- PETERSON, C. & SELIGMAN, M. (1984). "Causal explanation as a risk factor in depression: Theory and evidence". *Psychological Review*, 91, 347-374.
- REDORTA, J., OBIOLS, M. & BISQUERRA (2006). *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós.
- REMOR, E., AMORÓS, M., & CARROBLES, J. (2006). "El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico". *Anales de Psicología*, 22 (1), 37-44.
- SALGUERO, J., IRUARRIZAGA I. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). "Inteligencia emocional: Desarrollo y evolución del concepto". *Boletín de la SEAS*, 21, 13-27.

- SALOVEY, P. & MAYER, J. (1990). "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. (1997). "¿What is emotional intelligence?" En SALOVEY, P. & SLUYTER, D. J. (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- SALOVEY, P., MAYER J., GOLDMAN, S., TURVEI, C. & PALFAI, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En PENNEBAKER J. W. (ed.), *Emotion, Disclosure & Health*. Washington, D. C.: American Psychological Association, 125-154.
- SÁNCHEZ, M. (2006). *Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental*. Tesis doctoral: Universidad de Castilla-La Mancha.
- SCHEIER, M. & CARVER, C. (1987). "Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health". *Journal of personality*, 55, 169-210.
- SCHEIER, M., CARVER, C. & BRIDGES, M. (1994). "Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery and self-esteem): a reevaluation of Life Orientation Test". *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- SCHOU, I., EKEBERG, O., RULAND, C., SANDWIK, L. & KARESEN, R. (2004). "Pessimism as a predictor of emotional morbidity one year following breast cancer surgery". *Psicho-oncology*, 13, 309-320.
- SEGURA, M. & ARCAS, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- SERRANO, B. (2006). *Inteligencia emocional: factor determinante en el rendimiento escolar*. Tesis doctoral: UNED.
- TERUEL, P. (2000). "La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
- TERUEL, P. (2001). "Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en la escuela. La inteligencia emocional". En SIPÁN, A. (coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira, 603-611.
- VALLÉS, A. & VALLÉS, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: Eos.