

**R.E.M.E.**

(Revista Electrónica de Motivación y Emoción)



ISSN-1138-493X

Depósito legal: M-44928-1997

VOLUMEN: 3 NÚMERO: 4

CUANDO LOS CONSTRUCTOS PSICOLÓGICOS ESCAPAN DEL MÉTODO CIENTÍFICO: EL CASO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUS IMPLICACIONES EN LA VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN

*José Miguel Mestre Navas
María del Rocío Guil Bozal
María del Rosario Carreras de Alba
Paloma Braza Lloret
Universidad de Cádiz (Spain)*

INTRODUCCIÓN

Desde la aparición en 1995 del conocido best-seller "Inteligencia Emocional" de Daniel Goleman, dicho concepto ha gozado del favor general de diversos medios de difusión escrita, la mayoría de ellos no científicos. Este libro consigue con un estilo divulgativo y ameno llegar a un gran número de lectores, que pronto empiezan a interesarse por conocer más de este concepto y, especialmente, en encontrar una herramienta o instrumento de evaluación de la inteligencia emocional. Con lo que aparecen más libros que tratan de responder a esta demanda, y que incluso ofrecen herramientas de "dudosa" validez y fiabilidad.

Pensamos que es de agradecer este interés general por conceptos de corte psicológico como el de la Inteligencia Emocional (IE, a partir de ahora) pues de alguna manera

también se han estimulado, ya en el entorno científico, el estudio de la inteligencia, de la emoción, de las competencias sociopersonales, de la creatividad y, como no, el de la IE. La idea fundamental del libro es que parece ser que la IE es el factor clave para una adaptación exitosa en las diferentes contingencias de la vida, y que la IE es en definitiva un conjunto de metahabilidades que pueden ser aprendidas. Así que con este énfasis en una mejor adaptación personal, social e incluso laboral el interés en la IE es evidente con la consiguiente proliferación de documentos sobre la IE y de escalas de evaluación de la IE. Este "abuso" tiene como consecuencia, a nuestro parecer, una mala utilización del concepto original propuesto por Salovey y Mayer (1990) y una proliferación de instrumentos de evaluación de la IE sin ninguna garantía científica. Para hacernos idea de a lo que nos estamos refiriendo basta con mirar el gran número de documentos sobre la IE que podemos encontrar en internet.

Este trabajo tiene los siguientes objetivos:

- Tratar de "recuperar" para el entorno científico el concepto de la IE como constructo teórico ya que aún no ha sido satisfactoriamente validado.
- Someter a uno de estos instrumentos de evaluación de la IE, promovidos en estos textos divulgativos, a una simple prueba de validez concurrente.
- Proponer una alternativa para la validación empírica de este constructo teórico.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO CONSTRUCTO TEÓRICO

Medir un constructo teórico como la IE es tanto un arte como una ciencia, la IE es una metahabilidad que yace latente en el sujeto, por tanto no es algo directamente observable a menos que la respuesta se produzca, o no, llegado una determinada situación. Consideramos que los temas de validez de constructo son muy importantes en Psicología, pero son, en ocasiones, olvidados en las secciones de metodología de los trabajos presentados, incluidos también numerosos medios divulgativos de investigación.

La Inteligencia, en general, es un constructo psicológico que aún no ha terminado de asentarse con las nuevas propuestas realizadas. Creemos necesario realizar una breve, y resumida, revisión sobre la evolución del concepto de inteligencia, a lo largo del presente siglo que ya termina. Veremos cómo el concepto de la inteligencia evoluciona desde un punto de vista psicométrico a un enfoque más humanista, con la valoración integrada de inteligencia con la emoción.

Principales antecedentes y definición

Principios del s. XX

Galton fue uno de los primeros investigadores que se interesó por el estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental. Convencido de sus características innatas, le interesaban aquellos factores que hacen que las personas sean diferentes, guiado por la idea, vigente aún, de la evolución y en especial de la variación.

Siguiendo a Hardy (1992): antes de los trabajos de Galton, en 1890 Catell inventa pruebas mentales con el objetivo de convertir la Psicología en una ciencia aplicada. En 1905 Binet desarrolla un instrumento de evaluación de la inteligencia para niños bajo el encargo del ministerio francés de la instrucción pública. En 1916 en la nueva versión del Stanford-Binet aparece por primera vez el concepto de cociente intelectual (CI) – actualmente los teóricos de la IE buscan un cociente emocional (CE)-. Estos trabajos dieron lugar a una larga polémica entre los defensores de una inteligencia general o factor G (Terman o Spearman) y los defensores de una teoría correlacional de la inteligencia más pluralista (Thurstone o Guilford) en el que ésta puede concebirse como un gran número de "vínculos" estructurales independientes como los reflejos, los hábitos, la experiencia, etc. Siguiendo a Sternberg y Powell (1989) la ejecución de una tarea activaría muchos de estos vínculos.

De los años 20 a los 50

El concepto de inteligencia emocional, aunque esté de actualidad, tiene a nuestro parecer un claro precursor en el concepto de Inteligencia Social de Thorndike (1920, p. 228) quien la definió como "*la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas*". Para Thorndike además de la inteligencia social existen también otros dos tipos de inteligencias: la abstracta –habilidad para manejar ideas- y la mecánica- habilidad para entender y manejar objetos- .

En los años 30 con el auge del conductismo entramos en una larga etapa de "silenciamiento" de los procesos no directamente observables como la inteligencia. No obstante, aparecen algunos trabajos en esta época como los de Wechsler con el diseño de las dos baterías de pruebas de inteligencia: para adultos (1939) –WAIS- y el de niños (1949) –WISC-. Ambas siguen siendo utilizadas hoy en día.

De los 50 a la actualidad

El debilitamiento de las posturas conductistas y la emergencia de los procesos cognitivos aparecen con el estructuralismo. Los trabajos de Piaget y su teoría sobre el desarrollo intelectual contrasta visiblemente de las posturas psicometricistas y del procesamiento de la información (Hardy, 1992).

Desde el procesamiento de la información se desarrollan dos enfoques: por un lado, el de los *correlatos cognitivos* en el que el estudio de la inteligencia se ha llevado a cabo seleccionando una capacidad que pueda medirse en un test; por otro lado, el de los *componentes cognitivos* en el que su interés estriba más bien en conocer qué es lo que

mide un test de inteligencia.

Aparece el modelo computacional y el interés por el estudio de la inteligencia artificial. Con ello llega, a nuestro juicio, uno de los errores más graves de las teorías cognitivas. Cuando se estudian los procesos cognitivos sobre inteligencia artificial lo que estudiamos es la inteligencia computacional y no la humana.

Siguiendo a Marina (1993), si bien es cierto que las ciencias cognitivas han realizado aportaciones valiosas muy aprovechables, la labor pendiente es la elaboración de una ciencia de la inteligencia humana, donde no se trate sólo de lógica formal, sino también de lógica inventiva, no sólo de razón sino también de emoción y de sentimientos.

La idea que subyace a la inteligencia actualmente es la *capacidad de adaptación* (Sternberg, 1997). Es como si la idea de la globalización hubiese llegado a este campo de estudio de la Psicología, donde la inteligencia está muy vinculada con la emoción, la memoria, la creatividad, el optimismo, la personalidad y en cierto sentido con la salud mental.

Cómo llegamos al concepto de IE

En 1983, Gardner publica "*Frames of Mind*", donde reformula el concepto de inteligencia a través de la teoría de Inteligencias Múltiples. De esta manera, Gardner sostiene que poseemos 7 tipos de inteligencia distintas, cada una de ellas relativamente independiente de las otras -Inteligencia musical, I. quinestésica-corporal; I. lógico-matemática; I. Lingüística; I. Intrapersonal e I. Interpersonal- (Gardner, 1983; Walters y Gardner, 1986; Krechevsky y Gardner, 1990). Esta teoría, introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la competencia social, y hasta cierto punto emocional, la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal. Gardner (1983,1993) definió a ambas como sigue:

"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, 1993: 40)

Y a la Inteligencia Intrapersonal como "*el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta..."* (Gardner 1993: 42) Quizás esta última, tiene algo más de relación tiene con nuestro constructo teórico de interés, la inteligencia emocional.

En la actualidad, Goleman (1996, p. 74), interpreta y resume estas dos capacidades, propuestas por Gardner, como "*la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas*" en referencia a la inteligencia interpersonal, y en cuanto a la inteligencia intrapersonal como

"la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta".

El concepto de inteligencia emocional nace con la necesidad de responder a una cuestión que puede parecer simple: ¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a las diferentes contingencias de la vida?

En 1966, Leuner desarrolla un trabajo en el que vincula el papel de la familia y el desarrollo de la IE en la etapa preverbal del niño, aunque el concepto de IE no queda suficientemente desarrollado.

El concepto de IE fue más desarrollado Peter Salovey, quien la definió como *"un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno"* (Mayer y Salovey, 1993: 433). Según Salovey y Mayer (1990), este concepto de IE subsume a los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal que propone Gardner (1983), dándole además un enfoque menos cognitivo, pero añadiéndole el componente emocional que Gardner obvia, probablemente por estar inmerso del *"Zeitgeist"* de la época, a principios de los ochenta cuando Gardner define estas inteligencias por primera vez, donde la Psicología Cognitiva predominaba como paradigma. Este concepto propuesto por Salovey y Mayer incluye además el hecho de que son metahabilidades que pueden ser categorizadas en cinco competencias o dimensiones (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1993, Mayer y Salovey, 1995, Goleman, 1996 y Goleman 1998):

- 1.- **El conocimiento de las propias emociones.** Es decir, el conocimiento de uno mismo, la capacidad de reconocer un mismo sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituyendo la piedra angular de la IE
- 2.- **La capacidad para controlar las emociones.** La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.
- 3.- **La capacidad de motivarse a sí mismo.** Con esto Salovey y Mayer, y más tarde Goleman, quieren hacernos entender que el control de la vida emocional y su subordinación a una meta puede resultar esencial para "espolear" y mantener la atención, la motivación y la creatividad. Es decir, esta habilidad ayuda a aumentar la competencia no sólo social sino también la sensación de eficacia en las empresas que se acometen. Este aspecto se relaciona también con el concepto de Inteligencia Exitosa propuesto actualmente por Sternberg (1998).
- 4.- **El reconocimiento de las emociones ajenas.** La empatía, es decir, la capacidad para poder sintonizar con las señales sociales sutiles indican qué necesitan o qué quieren los demás.
- 5.- **El control de las relaciones.** Es una habilidad que presupone relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas.

A su vez, la IE parece tener una base biológica considerable tal y como muestran los estudios de LeDoux (1999). El papel de la amígdala es como un nexo de unión entre el cerebro emocional y el racional. Este autor también se interesó por el papel que juega la amígdala durante la infancia, llegando a la conclusión de la importancia que tiene la interacción entre el niño y sus cuidadores (padres y educadores) durante los primeros años de vida constituyendo un verdadero aprendizaje emocional, tal y como observó Leuner (1966).

Estado Actual del problema en lo referente a la evaluación de la IE

Como dijimos al principio, la Inteligencia Emocional es un constructo psicológico, por lo tanto, estamos ante una variable teórica abstracta -aunque muchos teóricos de la estadística prefieren denominarla variable sintética- para explicar fenómenos que son de interés científico pero que no pueden ser directamente mensurables. Salovey y Mayer desarrollaron la idea de la IE para explicar por qué algunas personas parecen ser más "emocionalmente competentes" que otras. Estos autores creyeron necesario desarrollar el constructo de la inteligencia emocional para explicar esta diferencia, sobre las discrepancias observadas en la competencia emocional entre diferentes sujetos.

A raíz de estas ideas, cualquier científico del comportamiento humano, estaría interesado en poder medir la IE utilizando una prueba de papel y lápiz, o en otras palabras, un cuestionario o una escala. Un cuestionario, podría incluir más de una medida o dimensión de la IE como la autocontrol, la empatía o la motivación de logro. El cuestionario es el instrumento normalmente empleado para la adquisición de datos en una investigación de campo, a través de la metodología correlacional, como las encuestas, las pruebas aptitudinales o los tests de personalidad. Sin embargo, los investigadores debemos cuestionarnos previamente si estos instrumentos de evaluación, realmente miden lo que dicen medir. Los estudios de campo implican investigar en el "mundo real" en lugar de un laboratorio. Si además obviamos entender la IE como un constructo psicológico, desarrollaremos cuestionarios con serias amenazas a la fiabilidad y la validez sobre las conclusiones que alcanzaremos con los mismos. (Cook, Hepworth, Wall & Warr, 1981; Schriesheim, Powers, Scandura, Gardiner & Lankau, 1993; Hinkin, 1995).

Desafortunadamente, pensamos que algunas conclusiones sobre la IE se han basado empleando estas medidas o cuestionarios antes de saber si éstos son adecuados o no, y a menudo realizan conclusiones significantes. Por consiguiente, estas conclusiones, basadas en estas medidas que no pueden ser contrastadas después por otros investigadores, carecen del rigor científico por mucho "que nos apetezcan sus implicaciones para la adaptación en la vida". Especialmente por dos razones fundamentales: la *primera* obviamente, porque estas escalas no son instrumentos que midan este constructo con precisión y validez (Hinkin, 1995); y la *segunda*, y quizás más relevante, porque todavía no existe un consenso, en la actualidad, claro sobre qué es o qué no es inteligencia. Además, creemos que podríamos añadir dos más: por un lado, el abordaje de la IE y de sus implicaciones en la adaptación exitosa del individuo, se ha adentrado desde el estudio de la inteligencia sin la aportación de los teóricos e investigadores de la emoción, y quizás también de la motivación; y, por otro lado, qué

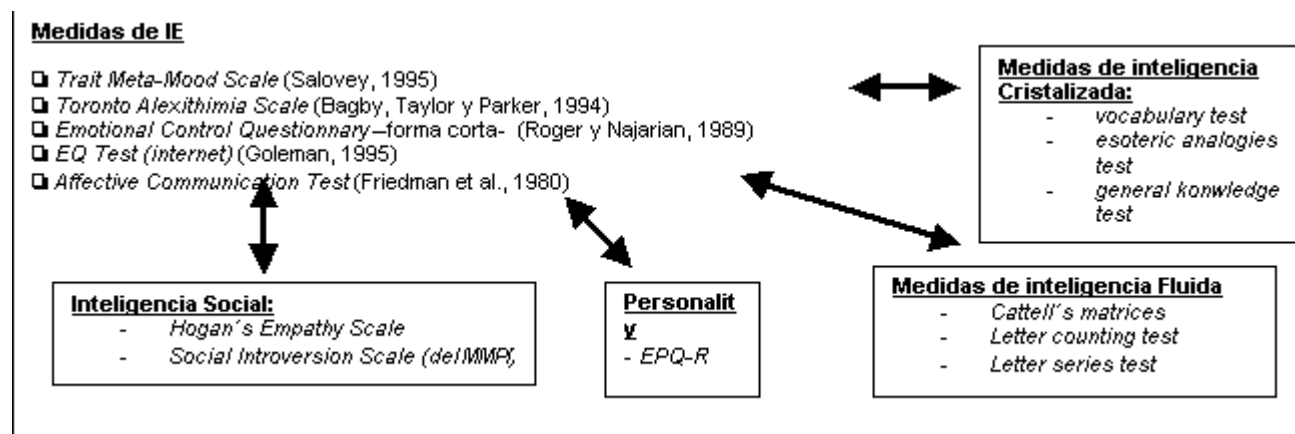
diferencias conceptuales tiene la IE con otros conceptos, a primera vista relacionados, tales como la autoeficacia (Bandura, 1987) y la madurez personal (Zacarés y Serra, 1998).

Hasta el momento, ha habido dos claros intentos sistemáticos por desarrollar un instrumento de evaluación de la IE como constructo teórico:

El primero, el de **Davies, Stanko y Roberts (1998)** donde incluyen el estudio de la IE dentro de los trabajos tradicionales sobre habilidades cognitivas. Desarrollan una investigación, algo compleja, en tres estudios, con una muestra total de 530 sujetos, en dos de sus estudios utilizaron alumnos de la universidad de Sydney (Australia) y en el restante con una muestra de 399 militares de la base aérea en San Antonio, Texas. Veamos en que consistieron:

El primer estudio, con 131 alumnos de 1º de Psicología, trataron de relacionar medidas de IE de varios tests con medidas de inteligencia fluida, de inteligencia cristalizada, de inteligencia social y de personalidad, tal y como vemos a continuación:

Gráfico 1: Representación gráfica de las pruebas utilizadas para cada una de las medidas puestas a pruebas.



En las discusiones del primer estudio, los autores se desmarcan algo del modelo de Salovey y Mayer, pues los resultados apuntan más bien a que estamos más ante dimensiones de personalidad que antes dimensiones de inteligencia. Asimismo, encuentran un factor independiente de la inteligencia fluida, de la cristalizada y de la social, la *percepción emocional*.

En el segundo estudio, se relacionan la batería de test de medidas de la IE, como vimos en el gráfico anterior, con el NEO-PI (Costa y McCrae, 1985). El NEO-PI es un test de personalidad basado en el modelo de los cinco grandes (*openness, conscientiousness, agreeableness, extraversión y neuroticism*) y el ASVAAB (*Armed Services Vocational Aptitude Battery*) desarrollado por el Departamento de Defensa norteamericano que contiene 10 subescalas entre ellas, algunos de inteligencia cristalizada y cognitivos. En la discusión los autores obtienen tres factores relacionados con la IE: apreciación de la emoción de uno mismo; claridad emocional y percepción de la emoción. Destacan que estos tres factores se muestran independientes de habilidades cognitivas fluidas y cristalizadas. Este estudio parece apoyar algo más el modelo de Salovey y Mayer (1993)

en cuanto parece que la IE es conceptualmente distinta de otros tipos de inteligencia (validez divergente). Pero este estudio parece indicar, también, igual que en el anterior que las dimensiones de la IE podrían ser conceptualizadas en términos de dimensiones de personalidad –otro constructo-.

El tercer estudio que realizan surge de los resultados controvertidos del primero y del segundo, sobre si la IE podría ser explicada en términos de personalidad y sobre los factores de percepción emocional y su validez de convergencia con el modelo de IE. Para ello, indagan con escalas e instrumentos de evaluación de la Percepción de la emoción con medidas no emocionales, matrices de Raven (inteligencia fluida), medidas de personalidad (NEO-PI) y otras medidas como la percepción interpersonal, empatía, autoinforme de psicopatía, escala de depresión de Beck y el STAI (ansiedad). Sin embargo, el factor de percepción emocional que fue encontrado en los dos primeros estudios no resulta tan claro en el tercero. La idea que impera en las conclusiones es que nos encontramos ante un "elusivo constructo" –así se recoge en el título del trabajo- porque para validar éste dependemos de las propiedades de las medidas de los tests.

Particularmente, nos parece que este trabajo está lleno de una gran complejidad de pruebas tanto de corte cognitivo como de personalidad. Intentan por un lado dar sentido a la validez constructo a través de la divergencia con otros tipos de inteligencia (cristalizada y fluida) y de convergencia con la inteligencia social y algunos factores de personalidad. Sí, la validación de la IE como constructo depende de las propiedades de las medidas porque, entre otras cosas, las pruebas de personalidad utilizadas no fueron las mismas en el primer y en el tercer estudio (EPI-R por el NEO-PI), y porque algunas de las herramientas utilizadas, a parte de no tener una cierta garantía en su validez y fiabilidad, el tipo de respuesta difiere claramente unos de otros –de forma escalada en algunos, a respuestas elegidas entre diferentes situaciones, en otros-. Pero a nuestro juicio, el estudio pierde buena parte de su fiabilidad no sólo por las propiedades de las medidas de las pruebas escogidas sino por la muestra seleccionada: estudiantes de universidad –una vez más con el fácil recurso- y militares de una base aérea norteamericana. Cuando utilizamos muestras con perfiles poco diversificados corremos el riesgo de sesgar las conclusiones (Silva Ayçagüer, 1998).

El segundo intento, casi paralelamente en el tiempo, es el trabajo de **Schutte, Malouff, May, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim** (1998). Este grupo de autores desarrollan una medida de la IE, basado en el modelo de IE desarrollado por Salovey y Mayer (1990), una prueba de 62 ítems representando las diferentes dimensiones del modelo. El análisis factorial de las medidas recogidas a 346 participantes sugirió la creación de una escala de 33 ítems. Los estudios adicionales con esta escala de 33 ítems mostraron una buena consistencia interna (test-retest). Los estudios de validación mostraron que las puntuaciones en la escala de 33 ítems mostraron:

- a.- Correlaciones con 8 de las 9 constructos relacionados puestos a prueba (alexithymia, atención a los sentimientos, claridad de sentimientos, control del humor, optimismo y control de impulsos).
- b.- Encontraron diferencias significativas a favor de terapeutas con respecto a sus clientes y a los internos de instituciones penitenciarias.

c.- Diferencias significativas a favor de las mujeres con respecto a los varones, encontradas en las puntuaciones de los estudios sobre habilidades emocionales.

d.- No encontraron relación con habilidades cognitivas

e.- Encontraron relación entre la IE y la apertura a la experiencia (NEO-PI)- del modelo de los cinco grandes de personalidad.

Este estudio es más sencillo en cuanto al número de pruebas utilizadas, el proceso de validación es más completo que el anterior pues incluye estudios sobre: desarrollo, consistencia interna y validez (predictiva y discriminante). Los resultados de este trabajo parecen indicar que el uso reducido de esta escala de 33 ítemes indica evidencia de validez y fiabilidad.

Hay aspectos en los que nos mantenemos reticentes a este estudio como la muestra utilizada: alumnos de universidad, terapeutas, clientes e internos de prisiones. En ambos estudios la muestra NO es suficientemente homogénea de partida, homocedasticidad o igualdad de varianzas. Asimismo, el test-retest es sólo a los 15 días, mientras que los teóricos más reputados sobre los procesos de validación empírica recomiendan un mínimo de tres meses (Schmitt & Klimoski, 1991; Trochim, 1989, Silva Ayçagüer, 1998). Y otros autores recomiendan que para medir, con ciertas garantías la dimensión de un constructo psicológico, es deseable desarrollar ítemes en un número en torno a 30 por dimensión (Hinkin, 1995), y en este caso son cinco dimensiones para 33 ítemes.

La conclusión que nos hacemos, entonces, después de revisar estos dos trabajos sobre la validación de medidas de la IE como constructo psicológico es cuestionarse, hasta qué punto tenemos la certeza de si lo que estamos midiendo es el total, o es una parte, o si estamos midiendo otra cosa además de la IE.

Como sabemos, la validez de constructo es un tipo de superestructura (o cajón de sastre) que incluye otros tipos de validez como la validez aparente, la validez de contenido, la validez predictiva y concurrente (como veremos en el segundo objetivo de este trabajo) y la validez convergente y discriminante. La validez convergente se demuestra al conocer hasta qué punto la medida de un instrumento - que evalúa la IE- está en correlación con otras medidas que fueron diseñadas para evaluar otros constructos similares. Básicamente, podemos proporcionar validez de constructo, a un instrumento de evaluación, si obtenemos evidencia empírica de todas estas variaciones de validez (de contenido, aparente, de criterio-relacionado, convergente y discriminante), y así estaremos estableciendo que las medidas de la prueba de evaluación miden lo que pensamos que miden y no otra cosa.

No obstante, es de agradecer cualquier intento sistemático a la hora de validar las medidas de un constructo. A continuación, pusimos a prueba una de las herramientas de evaluación de la IE (Märtin y Boeck, 1997) con una simple prueba de validez de criterio-relacionada. Nuestra intención no es desprestigiar a ningún autor y su publicación, sino alertar del riesgo que corremos cuando utilizamos pruebas para valorar un constructo y

realizamos conclusiones basadas en este tipo de pruebas, las conclusiones estarían igualmente en riesgo de ser poco válidas y fiables.

VALIDEZ DE CRITERIO DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA IE

Validez de criterio- relacionada

En esta aproximación a la evaluación de la IE optamos por establecer la validez de criterio relacionada con un determinado test de IE publicado. Esta validez se refiere a la relación que existe entre la medida que se propone, en este caso sobre la IE, y otras medidas relacionadas como, por ejemplo, los estilos motivacionales de dirección de grupos. La validez de criterio-relacionado es un indicador que refleja que las puntuaciones obtenidas, en una prueba psicológica, se relacionan con un criterio conceptual de la inteligencia emocional (por ejemplo, el estilo motivacional democrático o la empatía). Por ejemplo, las personas que puntuasen más alto en inteligencia emocional en nuestra prueba, podríamos predecir que estos sujetos se muestran más democráticos en la dirección de grupos, que alguien cuyas puntuaciones hayan sido más bajas.

La evidencia de la validez criterio-relacionado normalmente puede ser demostrada por las correlaciones encontradas entre las puntuaciones de la prueba propuesta y las puntuaciones de otra prueba consolidada en algunos de los aspectos relacionados con la IE.

La validez criterio-relacionado tiene dos subcomponentes: la validez predictiva y la validez concurrente (Cronbach & Meehl, 1955). La validez de predictiva se refiere a la correlación entre las puntuaciones de la prueba y las puntuaciones dadas a posteriori del criterio puesto a prueba. La validez concurrente se refiere a la correlación entre ambas pruebas anteriores, sólo que ambas son realizadas en el mismo momento temporal. Dado la mayor viabilidad de la validez concurrente optamos por ella.

Las preguntas que tratamos de responder es sencilla: ¿Muestra este instrumento de la medida de la IE validez concurrente con un instrumento de valoración de los estilos motivacionales de dirección de grupos?

METODOLOGÍA

Sujetos

Para la realización del objetivo del presente estudio se contó con una muestra de alumnos de la Universidad de Cádiz, una vez más, entre las diversas diplomaturas y licenciaturas (1º curso de Maestros/as en Educación Especial, 3º de Maestros/as en Educación Física, 4º y 5º de Psicopedagogía y 3º de Humanidades). Se reunió una muestra de 184 sujetos, con una edad $M = 22.99$ y una $F = 5.76$. A fin de facilitar la

descripción de la muestra presentamos en la Tabla-1 la distribución de la muestra por especialidad, con la media de edad en cada grupo (\bar{X}), su desviación típica (S), y su frecuencia relativa de mujeres y varones.

Tabla-I: Distribución de la muestra por especialidad, media y desviación tipo de las edades, y distribución por sexo.

Especialidad	Frecuencia relativa	Edad		Sexo	
		Media	Desviación	Hombre	Mujer
E. Especial	25,54	20,4	3,66	8,51	91,49
E. Física	29,89	21,5	2,21	61,82	38,18
Psicopedagogía	24,45	28,5	8,33	22,22	77,78
Humanidades	20,11	21,9	2,97	37,83	62,17

Instrumentos

Se utilizaron dos pruebas: una para valorar la Inteligencia Emocional de Märtin y Boeck (ver apéndice I) se supone que basada en las 5 dimensiones propuestas por Salovey y Mayer (1993), y otra para determinar los estilos de motivación que el alumnado percibe que debe tener un profesor/a eficaz, o exitoso, en la interacción con los alumnos.

En la primera prueba (apéndice I) nos encontramos con 8 situaciones de interacción en que se pide a los alumnos que respondan a una sola opción en función de cuál sería la que mejor se acerca a su estilo habitual de respuesta. Este test se valoró con 1 punto si el sujeto elige la respuesta emocionalmente inteligente, tal y como se ha estado haciendo en otros cuestionarios publicados al uso (Goleman, 1998; Märtin y Boeck, 1997; Martineaud y Engelhart, 1997) y 0 si la respuesta escogida no es la emocionalmente inteligente. Pudiendo sumar un máximo de 8 y un mínimo de 0. También podía evaluarse de forma escalada, es decir, se dimensiona de 1 a 4 en función del grado de acercamiento a la respuesta emocionalmente inteligente, siguiendo las orientaciones propuestas por Schoenfeldt (1984) en las pruebas de evaluación de constructos psicológicos, pues algunas de las opciones de las respuestas no son emocionalmente muy competentes, pero sí que algunas de las opciones son más competentes que otras. No obstante elegimos la primera forma siguiendo las instrucciones de uso de sus autores.

En la segunda prueba (apéndice II), está basada en una prueba de estilos motivacionales de los directivos –compilada y validada por Price Waterhouse en sus procesos de selección (" de Cronbach igual a 0.84), y de uso muy extendido en el campo profesional de los recursos humanos aunque no tanto en el de la investigación básica- a la que le hemos dado una adaptación a las situaciones de interacción profesor-alumno, y que ha sido *validada empíricamente* en un estudio piloto, previo al presente trabajo (Carreras, Guil y Mestre, 1997). Pedimos a los sujetos de la muestra que respondieran de dos formas: la primera, en función de la percepción que tenían ellos de la frecuencia en que debía aparecer un comportamiento de un profesor que ellos consideraban eficaz en la interacción con los alumnos, es decir, el grado de frecuencia de una conducta de

competencia social y motivacional de un profesor con sus alumnos. Y la segunda, le pedíamos que ordenaran cada bloque de 6 ítemes (cada uno corresponde a un estilo diferente de motivación, ver apéndice II) en función de la importancia que consideraran que debía tener ese ítem en su percepción de un profesor eficaz. Tal y como ocurre en el test original, basado en las teorías de Blake y Mouton (en Shawb, 1980).

Los seis estilos motivacionales que se representan son los siguientes:

a.- Los generadores de influencia (INFLUYENTES):

a.1.- Coercitivo: que corresponde a los ítemes – 2, 8, 17, 21 y 25- ; es el estilo menos eficaz; el coercitivo usa comportamientos intimidatorios o patrones de respuestas basados en el "temor" como motivador.

a.2.- Director: corresponde a los ítemes –5, 10, 18, 22 y 29-; este estilo de respuesta muestra conductas preocupadas por el control y la consecución de objetivos. Logran un adecuado rendimiento a corto plazo, pero no a medio y largo plazo, pues no logran desarrollar la capacidad de algunos alumnos para que éstos puedan ser autosuficientes y competentes por sí mismos.

b.- Los generadores de afiliación: (AFILIACIÓN).

b.1.- Afiliativos: que corresponde a los ítemes –1, 11, 14, 19 y 27-; este estilo no tiene mucho éxito como motivador porque consideran que la armonía entre los alumnos y el profesor es más importante que la consecución de metas. Consideran importante hacer bien el trabajo para que los demás lo respeten pero sin permitir que el trabajo ponga en peligro la armonía, el respeto y el afecto. Estas puntuaciones deben ser convergentes con las puntuaciones obtenidas de la escala de la IE.

b.2.- Demócrata: que corresponde a los ítemes -4, 9, 13, 23 y 26- ; este estilo fomenta las necesidades de autorrealización, aceptación, reconocimiento y alabanza motivan a las personas. Fomenta la participación en la toma de decisiones. A diferencia del anterior no declina su papel de liderazgo en el aula, define los objetivos y estimula a los alumnos para que alcancen las metas. Estas puntuaciones deben ser convergentes con las puntuaciones obtenidas de la escala de la IE.

c.- Generadores de metas: (LOGRO)

c.1.- Fijadores de pautas: que corresponde a los ítemes –3, 12, 15, 20 y 30- su forma de motivar consiste en fijar ellos mismos el ritmo, y en hacerse personalmente responsable de la marcha del aula. Sus éxitos dependen más de sus esfuerzos personales que el de los alumnos. Este estilo también se relaciona con el modelo de IE propuesto por Salovey y Mayer.

c.2.- El Formador: corresponde a los ítemes –6, 7, 16, 24, 28-. Los que apuntan en este estilo, piensan que los alumnos deben de dar el máximo de sus posibilidades y para ello adopta una relación de formador con los alumnos. Este

estilo es el más común entre los alumnos de estas especialidades. Recurren al deseo de hacer algo y a la actuación planificada.

PROCEDIIMIENTO

Tras seleccionar una muestra, al azar, de alumnos de las diferentes especialidades. Se pasó ambas pruebas, primera la del test de IE y a continuación la de los estilos de motivación, y en otros grupos se contrabalanceó la presentación de los instrumentos de evaluación.

VARIABLES DE ESTUDIO: tenemos como principales variables de criterio:

La IE Total (una como suma de respuestas que se consideran emocionalmente inteligentes; 1=SI y 0 = las que no son presentadas como emocionalmente competentes).

Los estilos motivacionales ordenados, percibidos (director, coercitivo, fijador de pautas, director, formador y demócrata). Donde los sujetos priorizan las opciones de respuesta, en función de la importancia que esa conducta les sugiere que debe tener un profesor eficaz. Se hallaba promediando las elecciones de los cinco ítems que componían cada estilo (ver anexo-II). Se consideró que con un promedio estrictamente menor a 3, ese estilo predominaba en el sujeto por encima de otros, como comprobamos previamente en el estudio piloto de la prueba de percepción de los estilos motivacionales en la interacción profesor – alumnado (Carreras, Guil y Mestre, 1997).

Los estilos motivacionales en frecuencias. Donde los sujetos valoran de 1 a 5 (casi nunca; pocas veces; unas veces sí, otras no; muchas veces; y casi siempre, respectivamente) la frecuencia con que dicho comportamiento debe aparecer (apéndice II). Se hallaba promediando las elecciones de los cinco ítems que componían cada estilo. Aunque en el presente estudio no planteamos ningún objetivo de estudio con las frecuencias.

Por último, nos planteamos una nueva variable "Competencia" con dos categorías, uno compuesto por los estilos que se suponen socialmente más competentes (*democrático, formador y director*) y otra con los socialmente menos competentes (*afiliativos, fijadores de pautas y coercitivos*).

Los sujetos que predominaban en la percepción de más de un estilo motivacional, se prescindieron de éstos para una mejor claridad en los análisis factoriales de los datos. Y se consideró sólo a aquellos que percibían principalmente un estilo motivacional de dirección.

Otras variables que incluimos de interés fueron: la experiencia docente (medida en años), el sexo, la edad, la especialidad, y los 8 ítems de la IE y los 30 (para cada caso, orden de preferencia y frecuencia) de los estilos motivacionales de dirección de grupos.

El **objetivo general** de la investigación era comprobar el comportamiento, validez de criterio –relacionada, del test de IE con respecto a cada uno de los estilos

motivacionales' (en orden de preferencia) y con respecto a la variable 'competencia', agrupando a todos los sujetos que tenían un estilo claro y definido y a los que compartían más de uno en sus preferencias.

Nuestras **hipótesis de trabajo** eran verificar que:

- Los estilos motivacionales ordenados llamados competentes (como criterio relacionado) correlacionaban negativamente con las puntuaciones totales del test de IE, y que éstos se discriminaban a su vez de los estilos fijadores de pauta, coercitivos o afiliativos.
- Si fuera posible, buscar una función matemática entre la relación entre 'IE', medida en la prueba, y la variable 'competencia'
- Nos planteábamos también que ni el sexo, ni la edad, ni la especialidad discriminaban con respecto a las puntuaciones totales de la IE.

Tras la recogida de datos, éstos fueron procesados a través del paquete estadístico SPSS PC+ 8.0 con los que realizamos los análisis que creímos más pertinentes: análisis discriminantes y correlaciones. La variable *experiencia* fue desechada en los análisis por estar especialmente sesgada (1% por encima de los tres años de experiencia en la especialidad de Psicopedagogía) en la distribución de la muestra.

RESULTADOR

Análisis Descriptivos de los datos

De la exploración previa de los datos, decidimos que un estilo predominaba en un sujeto (pudiendo ser más de uno) cuando en ese estilo el promedio de los ítemes era estrictamente menor a 3 (el intervalo podía ser de 1 a 6). En la Tabla- II se recogen los seis estilos descritos para cada categoría de las variables sexo y especialidad. En la primera y segunda columna se recogen los porcentajes relativos de cada sexo por estilo motivacional; en las 4 siguientes columnas podemos observar, a su vez, los porcentajes relativos correspondientes a cada especialidad.

Tabla- II: Porcentajes relativos (%) por sexo y por especialidad dentro de cada estilo motivacional.

Estilos	Hombre	Mujer	Humanidades	Psicopedagogía	E. Especial	E. Física
Afiliativo	9.24	13.58	4.8	19	31	45.2
Coercitivo	2.17	7.06	41.2	11.8	23.5	23.5
Fj. Pautas	2.71	6.52	29.4	17.6	17.6	35.3
Demócrata	16.3	23.91	18.9	25.7	16.2	39.2
Director	1.08	3.26	37.5	50	0	12.5

Formador	19.02	33.15	19.8	25	29.2	26
----------	-------	-------	------	----	------	----

El estilo más predominante en la muestra es el Formador (tanto en los hombres - 19.02%- como en las mujeres -33.15 %-) seguido del estilo demócrata. Especialmente, el estilo formador predomina en aquellas especialidades con una clara orientación hacia la docencia con las diplomaturas en Educación Física y Especial y la licenciatura en Psicopedagogía. Cabe también resaltar otros resultados como, ¿cuál es el estilo predominante en cada especialidad? En Ed. Física predominan los estilos afiliativos y los fijadores de pautas. En Ed. Especial el afiliativo y el formador. En Psicopedagogía el demócrata y el formador. Y por último, en Humanidades el coercitivo y el director, teniendo en cuenta que si bien esta especialidad no tiene un claro enfoque en formación de futuros formadores, las posibles salidas laborales son fundamentalmente en educación secundaria.

En la Tabla-III podemos observar los porcentajes relativos de repuestas emocionalmente inteligentes (medido binomialmente, como 0 'si no es la respuesta', 1 'es la respuesta más emocionalmente inteligente') en cada uno de los 8 ítems del cuestionario de IE (ver apéndice-I), para cada uno de los estilos motivacionales. En la última columna, se presentan los promedios del total de respuestas emocionalmente dadas (intervalo de 1 a 8) en cada uno de los estilos motivacionales.

Tabla - III: Porcentajes relativos de respuestas emocionalmente dadas en cada uno de los ítems del cuestionario de IE, por estilo motivacional. Se incluye la media de las puntuaciones totales.

ESTILOS	IT 1	IT 2	IT 3	IT 4	IT 5	IT 6	IT 7	IT 8
AFILIATIVO	16.7	76.2	92.9	59.5	64.3	9.5	88.1	100
COERCITIVO	11.8	70.6	88.2	41.2	70.6	23.5	82.4	94.1
FJ. PAUTAS	17.6	58.8	94.1	47.1	70.6	0	82.4	100
DEMÓCRATA	14.9	70.3	90.5	70.3	64.9	18.9	93.2	98.6
DIRECTOR	12.5	62.5	100	50	62.5	12.5	62.5	100
FORMADOR	29.2	63.5	87.5	65.6	63.5	19.8	86.5	96.9

Como podemos observar, hay ítems como el 1, el 3 y el 8 que no discriminan entre los diferentes estilos, con lo que estos no aportan validez de convergencia con los estilos previstos. Al hilo de lo que acabamos de comentar, podemos observar como los fijadores de pautas en el ítem 6 hay un 0% de aciertos, para que después en el 8 haya el 100% de respuestas correctas.

En cuanto a los promedios de las puntuaciones totales en el test de IE, efectivamente el estilo demócrata tiene un promedio superior al resto de los estilos con una $\bar{0} = 5.22$ y una $F = 1.26$, seguido de los estilos formador ($\bar{0} = 5.11$ y $F = 1.3$) y afiliativo ($\bar{0} = 5.07$ y $F =$

0.97).

Análisis Inferencial de los Datos

Lo primero que tratamos de comprobar son las correlaciones de entre las puntuaciones totales de los ítems del test de IE con las puntuaciones obtenidas en los diferentes estilos motivacionales, tal y como recogemos en la tabla - IV.

Tabla - IV: Correlaciones efectuadas entre las puntuaciones medias de los estilos motivacionales y los valores escalados de los ítems del Test de IE. Se incluye el total.

Estilos	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8
Afiliativo	.663	-.4068*	.2067	.2902	-.903	.966	.921	-.1159
Coercitivo	-.2646	.1207	-.2768	.722	-.2304	-.575	-.1433	-.1159
Fj. Pautas	-.3068	.6040	-.141	.3019	-.4101	-.1159	-.4154	-.1159
Demócrata	-.155	-.1195	-.193	.666	-.807	-.1010	.134	-.1159
Director	-.7464	-.2757	0	-.3647	-.2673	-.2381	-.2928	-.1159
Formador	.444	.491	.967	.1782	.326	.1171	-.358	-.1159

De las diferentes correlaciones efectuadas, encontramos que el estilo afiliativo correlaciona negativamente y significativamente ($p: 0.01$) con el ítem 2, los demás estilos motivacionales, especialmente el demócrata donde se esperaban significaciones con los valores escalares del test de IE, éstas no se hallaron. Efectivamente las puntuaciones del estilo demócrata correlacionan negativamente con las puntuaciones del test de IE pero éstas no muestran ninguna significación estadística; con lo que las conclusiones que puedan derivarse del uso de este test corren un serio riesgo de no ser válidas y fiables.

El análisis factorial discriminante tiene como objetivo primordial el explicar la pertenencia de un individuo a un determinado grupo, sobre la base de la probabilidad calculada, conocidos una serie de datos. Tal y como aparece en la Tabla-V, de los resultados encontrados en el análisis discriminante se podría establecer una función matemática $y=a+b$:

Tabla-V: Coeficientes de la Función discriminante del test IE

UNSTANDARDIZED CANONICAL DISCRIMINANT FUNCTION COEFFICIENTS	
ÍTEMES	FUNCIÓN 1
EMO1ESC	0.17
EMO2ESC	-0.4979

EMO3ESC	-0.2122
EMO4ESC	0.732
EMO5ESC	-0.4184
EMO6ESC	0.2523
EMO7ESC	-0.784
EMO8ESC	-0.1911
CONSTANTE = 4.414	

Dado los resultados establecidos en la Tabla-V se podrían en teoría predecir nuevas puntuaciones de IE Total en función de la puntuación obtenida en cada uno de los ítems por su función 1 (la constante para cada ítem), así que podemos representar la función tal como sigue:

$$Y = 4.414 + (0.17) \cdot X_1 - 0.49 \cdot X_2 - 0.21 \cdot X_3 + 0.73 \cdot X_4 - 0.41 \cdot X_5 + 0.25 \cdot X_6 - 0.78 \cdot X_7 - 0.19 \cdot X_8$$

Siendo X_1 la puntuación del ítem 1 de la prueba de evaluación del IE, y así correlativamente hasta el ítem 8, donde "x" es el valor de 0 ó 1 en función de si es la respuesta emocionalmente inteligente o no.

Por otra parte, como se muestra en la matriz de confusión de la variable competencia social (tabla VI), podemos considerar que en el 73.84% de los casos los sujetos son correctamente clasificados como competentes o no, mostrando además, estos dos grupos diferencias estadísticamente significativas en la prueba no paramétrica de U de Mann Whitney ($p > 0.0001$) con respecto a cada uno de los ítems del test de IE y el Total.

Tabla VI: Matriz de confusión de la variable test de IE con la variable Competencia Social

COMPETENCIA	N	I
Incompetentes Sociales	31	
Competentes Sociales	141	
Indefinidos	12	
Porcentajes de casos correctamente clasificados: 73,8%		
Función por análisis	Incompetentes sociales	
	Competentes sociales	

Las correlaciones de estas escalas de IE con la prueba de estilo motivacional de dirección de grupos (validez de criterio-relacionado), cuyas subescalas específicas se pretendía relacionada con las medidas del test de IE, no predicen con certeza esta relación. Además, la validez discriminante de cualquier medida tendría que explicar cómo la inteligencia emocional difiere de otros conceptos relacionados y que en este trabajo queda evidente que no se ha conseguido. Por lo tanto, el instrumento que dice medir la IE no tiene relación con las otras medidas del test que se tomó para su correlación como criterio relacionado. Un constructo teórico como la inteligencia emocional, o como la personalidad, es bastante inviable evaluarla con sólo 8 ítemes.

PROPUESTA DE VALIDACIÓN EMPÍRICA DE LAS MEDIDAS DE LA IE

Crear una medida de papel-y-lápiz de un constructo psicológico es un proceso largo y laborioso, e incluso desconcertante si nos limitamos a utilizar pruebas que no están contrastadas en su validez y fiabilidad. Algunas investigaciones realizadas con medidas de IE no aprecian la importancia de la fiabilidad y validez de una medida apropiada para un constructo psicológico. A veces los investigadores creamos medidas que nunca validamos, en cambio podemos confiar más "*en la validez aparente de que una medida parece capturar el constructo de interés*" (Hinkin, 1995: 981) Además, porque desarrollando medidas legítimas, aunque sea un proceso arduo y largo, otros investigadores toman la senda puesta por nosotros, evitando pasar por este proceso otra vez. Schmitt (1991) cree que el campo de ciencia del comportamiento pasa por alto la importancia de la validez y fiabilidad, en cambio se da más énfasis al análisis estadístico. Los procedimientos estadísticos y sus análisis son de escasa importancia si los datos son recogidos con medidas que no han demostrado evidencias claras de fiabilidad y validez (Nunnally, 1978). Y sin la medida legítima, el progreso teórico del campo de estudio de la Inteligencia Emocional en Psicología está en riesgo (Schwab, 1980).

Para nosotros, el concepto de IE es interesante por las repercusiones que dice tener sobre nuestra adaptación "exitosa" a la vida, pero necesitamos partir de un mayor rigor científico antes de divulgarlo. Nosotros pensamos que sí podemos evaluarlo, con mayor fiabilidad y validez si seguimos los procesos de evaluación de constructos (Silva Ayçaguer, 1997). Actualmente, este propósito lo estamos desarrollando a través de una tesis doctoral. Añadase también que, como con cualquier medida de un constructo psicológico, debe evaluarse su "conveniencia" social, viabilidad o interés social. Una de las medidas más populares para esto es la propuesta por Crowne y Marlowe (1964).

Pasos para validar la IE como constructo teórico:

Es conocido dictum de Lord Kelvin "*Si uno logra medir lo que está diciendo y lo puede expresar en números, es que sabe lo que dice; pero si no lo puede expresar con números es que el conocimiento que tiene de ello es escaso o insatisfactorio*". En muchos

casos, la construcción de una operacionalización adecuada resulta esencial para que el proceso de investigación sea objetivo. La IE como constructo teórico cuya concreción cuantitativa puede resultar polémica; pero no puede de antemano renunciar a conseguirla. Cualquier construcción operativa exige una definición clara y de lo que se trata es de aprehenderla cuantitativamente (Silva Ayçagüer, 1997). También hay que ser consciente de que el resultado obtenido difícilmente satisfaga completamente, pero si el concepto de IE evoluciona sin los dogmatismos actuales, tanto la propia definición del mismo como su operacionalización habrán de ser modificados en aras de conseguir una aplicación más sutil y una aceptación más amplia.

Un constructo teórico, o variable sintética si se prefiere, tiene que cumplir 2 propiedades técnicas fundamentales: la validez y la fiabilidad.

Pasos para la validación:

1.- VALIDEZ APARENTE: A través de la elaboración de un banco de ítems que traten de recoger todas las dimensiones que el modelo de IE de Salovey y Mayer propugnan. Este banco de ítems se somete a la valoración de unos jueces, expertos en la materia, que decidirán si un ítem determinado pertenece, o parece que puede valorar, a una de las dimensiones establecidas. Si el 80% de los jueces consideran que ese ítem pertenece a una dimensión determinada, dicho ítem quedará en la futura escala. Obviamente si no cumpliera el paso anterior debe ser rechazado. La escala final resultante debe ser sometida a un conveniente pilotaje. Este proceso garantiza a su vez una VALIDEZ de CONTENIDO.

2.- VALIDEZ de CRITERIO: como vimos anteriormente, es la validez más realizada. En el caso de las medidas de la IE es conveniente someterla a dos tipos de pruebas: de *personalidad*, en especial alguna prueba relacionada con el modelo de los 5 grandes de Costa y McCrae (1985) como el BFQ (Caprara, Barbaranelli y Borgogni, , 1995), adaptada a la población española y el NEO-PI (Costa y McCrae, 1988); y de alguna *habilidad cognitiva* que puede ser bien convergente (inteligencia social o de habilidades metacognitivas relacionadas con la emoción) o divergente (inteligencia fluida).

3.- VALIDEZ PREDICTIVA: Donde esperamos encontrar una relación entre las medidas de la IE y lo que se espera de alguien que tenga IE, por ejemplo un estilo motivacional democrático, habilidades sociales de liderazgo, valores, un clima familiar que fomente el autocontrol o la autonomía. En este sentido, se espera una predicción en algún sentido positivo o negativo (correlaciones).

4.- VALIDEZ DE CONSTRUCTO: siguiendo a Cronbach y Meehl (1955) esta validez se desarrolla a través de los factores localizados en los análisis factoriales.

Para la fiabilidad: intentar medir de modo reproducible lo que se quiere se puede conseguir de varias formas, pero la regla es que cuanto más mejor. El proceso para hallar la fiabilidad es bien conocido. Para ello, tenemos un elenco de coeficientes que dependiendo de las propiedades de las medidas de la prueba de IE se puede elegir diferentes coeficientes. Por ejemplo, cuando la variable no es continua una buena alternativa es el *coeficiente kappa*, si los ítems o variables son dicotómicos el *coeficiente alfa* de Cronbach, equivalente al KR-20 de Kuder-Richardson. En cualquier caso, es conveniente realizar un retest a los 3, 6 ó 12 meses.

Para concluir, cualquier intento de operacionalización de la IE nos parece loable, es un esfuerzo que no se debe condenar, pero al menos en las conclusiones debe reinar la prudencia si se conoce que un instrumento de la evaluación de la IE no está suficientemente validado, o al menos se tiene ciertas dudas de qué se está midiendo. Puede parecer que no somos muy favorables a la divulgación general de constructos o conceptos psicológicos, nuestra intención es llamar a la prudencia científica. La IE es un concepto prometedor, pero los estudios más sistemáticos parecen indicar que quizás estamos ante dimensiones de personalidad más que ante habilidades cognitivas. Un último apunte sobre la reflexión anterior, les proponemos una tarea nada difícil: si toman la mayor parte de los síntomas descritos en el DSM-IV (baja tolerancia a la frustración, labilidad emocional, baja autoestima, déficits en habilidades sociales, ...) y los *positivizan* encontraremos "sorprendentemente" buena parte de los descriptores mencionados en el modelo de IE de Salovey y Mayer. Obviamente, si nos situamos en el lado opuesto de una dimensión donde se encuentran los síntomas relacionados con los trastornos mentales, o la desadaptación, sin duda alguna tendremos rasgos o síntomas de conductas que *forzosamente*, nos deben proporcionar un buen nivel de salud mental, o la adaptación. Piensen un momento en ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bandura; A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Rosa S.A.

Carreras, R. Guil, R. y Mestre, J.M. (1998). Comportamientos y estilos de dirección en el aula percibidos como eficaces por estudiantes universitarios y maestros en ejercicio. En formato Cd-Rom del II Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid: Colegio de Psicólogos.

Cook, J.D., Hepworth, S.J., Wall, T.D. & Warr, P.B. (1981). *The experience of work*. San Diego: Academic Press.

- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory*. Odessa, Fl: Psychological Assessment Resources.
- Cronbach, L.J. & Meehl, P.C. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52: 281-302.
- Crowne, D., Marlowe, D. (1964). *The approval motive: studies in evaluative dependence*. New York: Wiley.
- Davies, M. Stankov, L. y Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*. Vol 75 nº 4, 989-1015.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hardy, T. (1992). *Historia de la psicología*. Madrid: Debate.
- Hinkin, T.R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988.
- Krechevsky, M. y Gardner, H. (1990). Approaching school intelligently: and infusion approach. *Contributions to human development*. 21, 79-94
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Leuner, B. (1966). Emotional Intelligence and Emancipation. *Praxis der kinderpsychologie und kinderpsychiatrie*, 15 (6), pp. 196-203.
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama
- Märtin, D., Boeck, K. (1997). *La Inteligencia Emocional. Qué es y cómo evaluarla*. Madrid: Edaf.
- Martineaud, D., Engelhart V. (1997). *Cómo hallar el coeficiente emocional*. Madrid: Edaf.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, vol 4(3): 197-208.
- Nunnally, J.C. (1976). *Psychometric theory*, 2ª edition ed. New York: McGraw-Hill.

Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(1990), 185-211.

Shawab, D.P. (1980). Construct validity in organization behavior. In Staw, B.M. y Cummings, L.L. (Eds.) *Research in organizational behavior*, Vol.2 Greenwich, C.T. JAI press.

Schmitt, N.W. & Klimoski, R.J. (1991). *Research methods in human resources management*. Cincinnati: South-Western Publishing.

Schoenfeldt, L.F. (1984). Psychometric properties of organizational research instruments. In T.S. Bateman & G.R. Ferris (Eds.), *Method and analysis in organizational research*. Reston, VA: Reston Publishing.

Schriesheim, C.A., Powers, K.J., Scandura, T.A., Gardiner, C.C. & Lankau, M.J. (1993). Improving construct measurement in management research: Comments and a quantitative approach for assessing the theoretical content adequacy of paper-and-pencil survey-type instruments. *Journal of Management*, 19: 385-417.

Schutte, N.S; Malouff, J.M.; Hall, L.E.; Haggerty, D.J.; Cooper, J.T.; Golden, Ch. J. And Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2): 167-177.

Silva Ayçagüer, L.C. (1997). *Cultura estadística e investigación científica en el campo de la salud: una mirada crítica*. Madrid: Díaz de Santos.

Sternberg, R.J. y Powell, J.S. (1989). Teorías de la inteligencia. En R.J. Sternberg (ed.) *Inteligencia Humana, IV. Evolución y desarrollo de la inteligencia*. Pp. 1503-1540, Barcelona: Paidós Ibérica.

Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Piados.

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Trochim, W.M. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 12, 1-16.

Walters, J.M. y Gardner, H. (1986). The theory of multiple intelligence: some issues and answers. En R.J. Sternberg (eds.) *Practical Intelligence*. Cambridge: University Press.

Zacarés; E. y Serra; M. (1998). *La madurez Personal: perspectivas desde la Psicología*. Ed Pirámide: Madrid.

APÉNDICE - I

EDAD..... SEXO: V M

CURSO.....

ESPECIALIDAD.....

INSTRUCCIONES

A continuación te proponemos un cuestionario donde se reproducen ocho situaciones en las que un docente se puede encontrar en su desempeño profesional. No hay opciones correctas ni incorrectas, simplemente te pedimos que responda a UNA sola respuesta, la que se adecue mejor a tu forma usual de comportarte.

1.- Uno de sus alumnos ha suspendido un examen en el que el tendría previsto obtener una buena nota, ¿cómo hubieses reaccionado tú en su caso?:

A.- Estableciendo un plan de trabajo para mejorar la nota en el siguiente examen, y siguiéndolo al pie de la letra.

B.- Me propongo esforzarme más en un futuro.

C.- Hablaría con el profesor y le pediría una revisión del examen, aún sabiendo que ello no cambiaría la nota

D.- Entendería que el profesor tiene que evaluar y que en otra ocasión tendré mejor suerte.

2.- Está en el patio de su colegio durante la hora del recreo, y observa de pronto a un alumno con señas inequívocas de hallarse muy enfadado. Cuando se acerca se entera que no le admiten en un determinado juego con otros compañeros, ¿cómo actuaría usted en este caso?:

A.- Me mantengo al margen, los alumnos deberían aprender a arreglar las diferencias por sí mismos.

B.- Junto con el alumno buscamos el modo de convencer a sus compañeros para que le permitan jugar.

C.- Le pido con amabilidad que se calme e intente jugar con otros compañeros.

D.- Intento distraer al alumno con mi charla hasta que éste decida con quién

jugar.

3.- Último día de clase antes de las vacaciones de Navidad, y los alumnos se muestran poco predispuestos a pasar una hora con las explicaciones de su asignatura. Por otra parte, usted sabe que lleva cierto retraso con el programa de la asignatura, ¿cómo actuaría en esta situación?

A.- Es el momento de hacerse valer, e imponer un poco de orden en aras de su educación.

B.- Dejo pasar un rato antes de empezar el trabajo en clase, pero piensa que un par de voces no vendría mal para que se centren.

C.- Entiendo sus estados de ánimo, y podría proponer una actividad relacionada con la asignatura que les motive.

D.- Simplemente les llamaría la atención, y trataría de hacerles ver la importancia de avanzar en la asignatura para no quedarnos retrasados.

4.- Intenta tranquilizar a un alumno que está muy alterado después de que otro le empujara, sin querer, cuando corrían por el pasillo camino del recreo, ¿cómo se comportaría?

A.- Le dice: "Olvídalo, al fin y al cabo no ha pasado nada".

B.- Se une a sus expresiones de su indignación para mostrarle su solidaridad.

C.- Le cuenta que cuando era alumno, observó una situación semejante y se dio cuenta que estos son lances fortuitos sin ninguna mala intención.

D.- Me río de la situación para que él vea que no tiene ninguna importancia.

5.- Está intentando, por teléfono, recabar dinero de algunas organizaciones privadas para ayudar a sus alumnos en su viaje de fin de curso. Quince de estas organizaciones ya han rechazado la propuesta de su llamada y poco a poco se va desanimando, ¿qué harías en esta situación?

A.- Lo dejo por hoy y espero tener más suerte mañana.

B.- Se detiene sólo a pensar cuál es la causa de que no tenga éxito.

C.- En la siguiente llamada emplearía una nueva táctica y se dice, a sí mismo, que no hay que rendirse tan fácilmente.

D.- Realmente esta tarea no es de mi incumbencia y no me debo preocupar por esta situación.

6.- Está en clase con sus alumnos mientras ellos realizan un trabajo en grupo. Terminada la tarea, observa que un par de alumnos están subiendo el tono de voz entre ellos. Ambos están muy alterados y se atacan uno al otro con reproches que no vienen al caso, ¿qué es lo mejor que puede hacer, en este caso?

A.- Me pongo de acuerdo con los alumnos, para que al terminar la clase dentro de unos 25 minutos puedan seguir discutiendo y traten de resolver sus diferencias.

B.- Les pide que se disculpen públicamente, para que sirvan de ejemplo al resto de la clase.

C.- "Donde manda patrón no manda marinero", es preciso que imponga algo de autoridad para que la clase no siga su ejemplo.

D.- Paro la clase inmediatamente, y les pido que recuperen inmediatamente el control y vuelvan a exponer relajadamente la visión de sus cosas.

7.- Tiene un alumno que es extremadamente tímido y sabe que éste reacciona con miedo cuando tiene que salir a la pizarra o debe hablar en clase, ¿qué haría normalmente en este caso?

A.- Acepto su naturaleza tímida y trato de no ponerlo en las situaciones que tanto le angustian.

B.- Lo derivo al psicólogo/a del colegio. Es su trabajo y no el mío.

C.- De vez en cuando en clase, trato de enfrentar al alumno con esas situaciones para que consiga superar, como sea, sus miedos.

D.- Facilita al alumno experiencias que lo animen a ir saliendo de su retraimiento.

8.- Durante el desarrollo del curso, pueden surgir conflictos con -y entre- los alumnos, ¿a este respecto para usted lo mejor es?

A.- Poco a poco voy introduciendo normas y/o valores de comportamiento en el aula.

B.- Les hago ver "quién tiene la sartén por el mango", para no perder el control de la clase.

C.- Nada en especial, pues los alumnos cada vez tienen más derechos y menos responsabilidades.

D.- Pienso que la "educación moral", es un asunto más de sus padres que mío.

APÉNDICE II

Edad..... Curso y Especialidad.....

Sexo: V M Fecha.....

INSTRUCCIONES

En el presente cuestionario encontrará una serie de ítems que pretenden representar la forma de pensar y/o actuar un profesor. Le pedimos una doble tarea: la primera que valore (de 1 a 5 tal y como recoge el cuadro más abajo presentado) el grado en que considere que tal razonamiento y/o actuación está presente en un profesor eficaz desde su experiencia como alumno; la segunda, le pedimos que ordene cada bloque de seis ítems en función de lo que consideres que mejor se acerca a lo que debe ser un profesor eficaz.

En la primera columna "PE" (profesor eficaz) valore de 1 a 5; en la segunda "O" (orden de preferencia), para ordenar de cada ítem de 1º al 6º.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1-	CASI NUNCA
2-	POCAS VECES
3.-	UNAS VECES SI, OTRAS NO
4.-	MUCHAS VECES
5.-	CASI SIEMPRE

1.-	LOS VALORES Y DERECHOS TIENEN MÁS IMPORTANCIA QUE EL TRABAJO Q

	REALIZANDO EN CLASE
2.-	ESPERA QUE SUS ALUMNOS LLEVEN A CABO LOS PLANES QUE HA PREPARA
3.-	CREE QUE UNA VEZ FIJADOS LOS OBJETIVOS CADA ALUMNO SE SENTIRÁ BIEN MOTIVADO COMO PARA CONSEGUIRLOS
4.-	PREMIA EL TRABAJO BIEN HECHO Y CONSIDERA QUE EL CASTIGO POR LA FALTA DE RENDIMIENTO SIRVE DE POCO
5.-	CUANDO LE PROPONEN ALTERNATIVAS, TARDA EN INDICAR LA QUE PREFERE
6.-	INDICA A SUS ALUMNOS QUE NO SE PREOCUPEN POR LOS RENDIMIENTOS DE OTROS Y SE CONCENTREN MÁS EN MEJORAR LOS SUYOS

7.-	SUGIERE FORMAS ALTERNATIVAS PARA HACER LAS COSAS EN VEZ DE INDICAR QUE PREFERE QUE SE HAGAN
8.-	AL LLAMAR LA ATENCIÓN A UN ALUMNO, LE EXPLICA CLARAMENTE LO QUE HA HECHO MAL
9.-	CREE QUE LA FORMA DE PLANIFICAR EL DESARROLLO DE LAS CLASES DEBE CONSIDERAR EN GENERAL LAS IDEAS DE SUS ALUMNOS
10.-	SI UN ALUMNO NO ESTÁ DE ACUERDO CON LO QUE DICE, LE EXPLICA CUIDADAMENTE LAS RAZONES POR LAS QUE QUIERE QUE SE HAGA DE UNA FORMA DETERMINADA
11.-	CREE QUE IMPONER DISCIPLINA A LOS ALUMNOS RESULTA MÁS NEGATIVO QUE OTROS MÉTODOS
12.-	DELEGA RESPONSABILIDADES PERO LAS RETIRA SI NO OBTIENE RESULTADOS

13.-	CREE QUE LAS PERSONAS DAN LO MEJOR DE SÍ MISMAS EN UN ENTORNO DE TRABAJO
14.-	ESTABLECE UNA BUENA RELACIÓN PERSONAL CON LOS ALUMNOS PORQUE DISTINGUE AL BUEN PROFESOR
15.-	MANTIENE NIVELES ELEVADOS DE RENDIMIENTO Y TIENEN POCAS TOLERANCIAS POR AQUELLOS QUE RINDEN MENOS DE LO ESPERADO
16.-	CREE QUE ES EL PROFESOR QUIEN DEBE ESTIMULAR LA VOLUNTAD DE LOS ALUMNOS PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS
17.-	CREE QUE MANTENER ENÉRGICAMENTE LA DISCIPLINA ES IMPORTANTE PARA QUE EL TRABAJO EN CLASE SE HAGA BIEN

18.-	SI UN ALUMNO NO RINDE LO ESPERADO, LE INDICA EN QUÉ HA FALLADO D PERO RAZONADA
------	--

19.-	CREE QUE UN PROFESOR POPULAR ES MEJOR QUE UNO IMPOPULAR
20	CREE QUE LOS ALUMNOS DEBERÍAN SER CAPACES DE SUPERAR LAS DIFICU ALCANZAR LOS RESULTADOS POR SÍ MISMOS
21.-	PREGUNTA CON FRECUENCIA SOBRE LOS CONTENIDOS EXPLICADOS PARA
22.-	SI UN ALUMNO NO ESTÁ DE ACUERDO CON LO QUE HACE , LE EXPLICA CUI LAS RAZONES POR LAS QUE QUIERE QUE SE HAGA DE UNA FORMA DETERM
23.-	CREE QUE IMPONER DISCIPLINA A LOS ALUMNOS RESULTA MÁS POSITIVO C
24.-	DELEGA RESPONSABILIDADES PERO LAS RETIRA SI NO OBTIENE RESULTAD

25.-	DEJA POR IMPOSIBLE A LOS ALUMNOS DIFÍCILES DE MANEJAR
26	CONFÍA EN LA AUTODIRECCIÓN Y EL AUTOCONTROL DE LOS ALUMNOS MÁ USTED EL CONTROL
27.-	TRATA DE EVITAR QUE SURJAN DISCUSIONES QUE ALTEREN LA ARMONÍA E ALUMNOS
28.-	SI UNA PROPUESTA DE UN ALUMNO NO RESULTA ADECUADA PARA RESOLV SITUACIÓN , LE ESTIMULA A PENSAR DE NUEVO Y A PREPARAR UN NUEVO
29.-	DA ÓRDENES A MENUDO, CON SUGERENCIAS PERO DEJANDO MUY CLARO L
30.-	CREE QUE LOS ALUMNOS NO DEBEN SENTIRSE DEMASIADO DESALENTADO FRACASOS, SINO QUE DEBERÍAN SER CAPACES DE SUPERAR LOS OBSTÁCUI



Volver a la Reme