

# ¿Adquieren nuestros alumnos competencias emocionales en el grado de magisterio?

*María D. Gordillo Gordillo, Susana Sánchez Herrera*

*Universidad de Extremadura, España.  
mgordillogordillo@gmail.com; ssanchez@unex.es*

## Resumen

Buscando alcanzar unos objetivos educativos de mayor nivel, el sistema educativo actual persigue la formación integral del alumno, es decir, tanto a nivel cognitivo como social o emocional. En este estudio pretendemos establecer el nivel de Competencia Emocional en los alumnos de primer curso de magisterio de la UEx y los de cuarto, realizando la comparativa correspondiente. Para ello, hemos evaluado esta Competencia Emocional a través de distintos constructos medidos con diferentes escalas. Para evaluar la IE utilizamos el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y para la Autoeficacia la escala de Del Pozo, M. “Variables Cognitivas y Participación Comunitaria”, la escala el Mindfulness Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness (KIMS; Baer, Smith, y Allen, 2004), del mismo modo que elegimos el Índice de Reactividad Interpersonal- Empatía (IRI) (Davis, M. H., 1980, 1983) para valorar la Empatía y la Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction with life scale (SWLS); (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer y Garcia-Merita, 2000), para la Satisfacción con la Vida. Participaron 591 estudiantes universitarios de magisterio la mayoría entre 18 y 28 años de edad.

**Palabras clave:** Competencia emocional, estudiantes universitarios, inteligencia emocional, autoeficacia, empatía, mindfulness.

# Do Our Students Acquire Emotional Competences in Teaching Courses?

## Abstract

Seeking to achieve educational objectives of a higher level, the current education system pursues the integral formation of the student, that is, both at the cognitive and social or emotional level. In this study we aim to establish the level of emotional competence in freshmen and senior students of Uex teaching courses, making the corresponding comparative study. Thus, we have evaluated this emotional competence through different constructs measured with different scales. To assess the EI we used the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) and to test the Self-Efficacy, the Scale of Del Pozo, M. "Cognitive Variables and Community Participation". Mindfulness by the Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS; Baer Smith and Allen, 2004), just as we chose the Interpersonal- Empathy Reactivity Index (IRI) (Davis, MH, 1980, 1983) to assess the Empathy Scale and Life Satisfaction (Satisfaction with Life Scale (SWLS) (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; Spanish adaptation of Atienza, Pons, and Garcia-Merita Balaguer, 2000), for the Satisfaction with Life. In this study, 591 college students of teaching courses participated, the majority were between 18- and 28-years-old.

**Keywords:** Emotional competence, university students, emotional intelligence, self-efficacy, empathy, mindfulness.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años el contexto pedagógico se ha preocupado por mejorar su calidad docente, provocando cambios en el sistema educativo como sería el caso de la concepción de este enfoque educativo en torno a la adquisición de diferentes competencias. Esta orientación persigue el desarrollo integral de los alumnos, tanto a nivel cognitivo como a nivel emocional, de tal forma que se conviertan en sujetos activos capaces de llevar a cabo aprendizajes en distintos contextos a lo largo de su existencia.

Bizquera y Pérez (2007) definen la competencia como "la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capaci-

dades, habilidades y actitudes diversas de calidad y eficacia”, p. 63. Un conjunto de saberes que derivan de los cuatro pilares de la Educación del Informe Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996).

Desde esta perspectiva se plantean distintos tipos de competencias: las cognitivas, las técnicas, las relacionales y las emocionales. En este estudio nos centramos en las últimas, las cuales enfatizan la importancia de la interacción persona-ambiente, del aprendizaje y del desarrollo. De forma más específica, las Competencias Emocionales pueden agruparse en la clasificación que hace Bisquerra de las misma: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, Inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar, (Bisquerra 2007) es decir, “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007 p. 69). De aquí que hayamos elegido como factores para evaluar la Competencia Emocional en nuestra investigación a la Empatía, el Mindfulness, la Inteligencia Emocional, la Autoeficacia y la Satisfacción con la Vida. hacia sus estudios.

Los últimos estudios sobre Competencias Emocionales demuestran como éstas favorecen diversos factores de la vida de los individuos, como serían el proceso de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos... (Bisquerra y Pérez, 2007, Fernández- Berrocal y Extremera, 2006 y Suverbiola Ovejas, 2012). Así podemos afirmar que benefician la adaptación del sujeto al contexto, colabora el afrontamiento de situaciones conflictivas y aumenta la probabilidad de éxito en general (Bisquerra 2005).

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **2.1. Inteligencia Emocional**

Para comenzar a hablar de Inteligencia Emocional es ineludible el tener que mencionar a Goleman (1995) y su definición del término “Inteligencia Emocional” entendida como una capacidad que nos permite reconocer y controlar nuestros propios sentimientos y los de los demás, nos ayuda a motivarnos y mejorar nuestras relaciones con los otros.

Salovey y Mayer (1990) dotaron de algún modo a las emociones de Inteligencia estableciendo dentro de la Inteligencia Emocional cinco competencias:

1. Autoconocimiento emocional. Consiste en el conocimiento de sí mismo de nuestras sensaciones a la par que están sucediendo.
2. Autorregulación. Control de las emociones para conseguir adecuarlas a las demandas de cada situación.
3. Automotivación. La habilidad para conseguir la motivación de uno mismo y de convertir a las emociones en un medio para alcanzar nuestros propósitos.
4. Empatía. Capacidad para reconocer y comprender las emociones en los otros.
5. Habilidades sociales. Poseer las herramientas adecuadas para controlar las relaciones con los demás, manejando no solo nuestras emociones, sino también las del otro.

Si analizamos la definición anterior que nos da Goleman comprobamos cómo se basó en los estudios de Salovey y Mayer (1990), siguiendo las cinco aptitudes que hemos visto que proponen estos autores, clasificándolas a su vez en dos grandes tipos:

- Aptitud personal: Hace referencia al autodomínio de cada uno. En esta dimensión se encuentran:
  1. Autoconocimiento.
  2. Autorregulación.
  3. Motivación.
- Aptitud social: Determina el manejo de las relaciones. Comprende las siguientes aptitudes:
  4. Empatía.
  5. Habilidades sociales.

Además también incluye las habilidades de percibir, juzgar y expresar emociones de forma precisa; generar y llegar a los sentimientos propios o de los demás para facilitar la autocomprensión y la comprensión de otros; entender el mundo emocional para regular las emociones y promover de este modo el crecimiento personal, a nivel intelectual y emocional.

A lo largo de la historia, el concepto que se ha tenido de Inteligencia ha sido siempre el de una suma de capacidades cognitivas (pensamiento teórico, científico, abstracto). Sin embargo, tras el surgimiento de las Intelligencias múltiples y el concepto de Inteligencia Emocional se ha pasado a considerar a la Inteligencia como una aptitud que se torna hacia un sentido convencional, y ésta es la cuestión esencial. En este sentido es en el que Goleman (1995) considera a la aptitud emocional “como una capacidad aprendida, basada en la Inteligencia Emocional, que origina un desempeño sobresaliente en el éxito personal y social.

De este modo vemos que si trabajamos el concepto de Inteligencia Emocional ineludiblemente estamos trabajando con emociones (Guerra Bustamante, 2013), por lo que por este motivo decidimos comenzar hablando de las emociones y sus componentes, así podremos a continuación en la IE y su evolución.

## **2.2. Mindfulness**

Si partimos del referente contextual de la época en la que nos encontramos, podemos observar que estas primeras décadas del siglo XXI nos convierten en testigos una realidad: cada vez más las técnicas de mediación oriental están irrumpiendo en la teoría y la práctica de la Psicología, de la Psicoterapia y, en general, de la ciencia occidental.

Analizando esta situación, llegamos a la conclusión de que viene determinada por varias causas. En primer lugar hemos de destacar en la segunda mitad del siglo XX fueron numerosos los jóvenes de occidente que marcharon a países asiáticos, en busca de la novedad y libertad que prometían las filosofías y religiones del lejano Oriente, provocando así que la divulgación de éstas en nuestro entorno geográfico se viese impulsada. A este fenómeno se le sumó la huida de numerosos monjes tibetanos de su país, como consecuencia de la invasión china del Tíbet, en 1951, y la implantación de la *Región Autónoma del Tíbet*. Esta huida originó que en las principales ciudades occidentales se implantasen centros budistas de origen tibetano. En la actualidad, resulta evidente que la comunicación entre Oriente y Occidente se ha visto incrementada y que se produce en ambos sentidos, como parte del fenómeno más general que se suele denominar globalización.

De este modo, hemos ido viendo como ambas culturas han compartido tradiciones, propagando así costumbres de la meditación tradicional de oriente, sobre todo del budismo, del hinduismo y del taoísmo.

Así, el Mindfulness sería una capacidad de la mente para ser conscientes en cada instante de la realidad, en un momento en que la mente y el cuerpo se encuentra en total sintonía. Este fenómeno se lleva a la práctica y entrena a través de la disciplina de la meditación.

En occidente la Psicología comenzó con el estudio de la mente, a través de la introspección, que consistía en que un sujeto observaba su propia mente y daba cuenta de ello. Sin embargo, en el momento de apogeo del paradigma científico se implanta como único método válido el científico, que descarta la mente como objeto de estudio. Este paradigma argumenta que la Psique no es algo observable y que la ciencia debe dedicarse al estudio de los fenómenos observables. Por este motivo la Psicología se centrará en la conducta como objeto de estudio durante mucho tiempo. Actualmente se ha recuperado el objetivo inicial de la Psicología, el estudio de la mente, y ahora, además, si contamos con el método adecuado: la meditación o práctica de Mindfulness.

Podría plantearse el interrogante de si el Mindfulness o la meditación persigan la relajación, la paz... sin embargo, después de lo expuesto anteriormente queda claro que esto no es así. Es evidente que todos esos son, sin duda, resultados posibles de una práctica que más bien busca conocer cómo funciona la mente y la realidad, pero que es algo opcional, por lo que no es entonces, un modo de escapar de la realidad sino que persigue justo lo opuesto; mostrarnos la realidad tal cual es, sacando a la luz las causas de nuestros malestares emocionales o mentales y dando claridad nuestros pensamientos.

El Mindfulness en sí mismo se basa en convertir la experiencia en lo más simple posible, sin que intervengan los estímulos externos, de tal manera que se consiga un control total de la situación que vivamos en ese momento. Se trata por tanto de estar presente en un lugar en el que nada pasa. Estamos solos con nuestra mente: la escuchamos, sentimos, se le da carácter real, se interacciona con ella como si lo que ocurriese fuera cierto, prestando atención a lo que ocurre en ese preciso momento, el cual casi siempre pasa desapercibido por atender a los recuerdos del pasado o las inquietudes del futuro.

### 2.3. Autoeficacia

El concepto de Autoeficacia posee una especial relevancia en la Psicología actual, tanto en el campo teórico como el práctico. Para desarrollar este término, resulta imprescindible resaltar la figura de Bandura, el cual es considerado como uno de los teóricos más importantes del cognoscitivismo. En 1977, Bandura publicó el artículo denominado “Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” (Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual), en el que resalta que los sujetos conforman autopercepciones acerca de sus propias capacidades. Según este autor, a través de tales autopercepciones los sujetos establecen metas, controlando lo que pueden hacer, lo que repercute directamente en el ambiente.

Más tarde, en 1986, Bandura publicó su libro *Social Foundations of Thought and Action* (Fundamentos sociales del pensamiento y la acción), en el cual presenta su Teoría Cognitiva del Aprendizaje Social, que sitúa estas autopercepciones (y más concretamente, lo que un sujeto se dice a sí mismo, lo que denominaremos con autorreferencias). De acuerdo con Bandura, la información que proporcionan los resultados de las acciones que ejecutan los sujetos altera, en primer lugar, las creencias personales de dichos sujetos, repercutiendo y alterando así el ambiente, ya que en el desempeño posterior de tales acciones contará con las autopercepciones y autorreferencias creadas de acciones anteriores. Este triángulo compuesto por la conducta, el ambiente y los pensamientos, es la base de lo que él llamó *determinismo recíproco*. Según esta afirmación, los sujetos no sólo interactúan con el ambiente, sino que son capaces de modificarlo para así actuar proactivamente.

En base a lo anterior, Bandura establece que la forma en que actúan las personas es el resultado de la percepción de sus creencias acerca de sus capacidades. Entre tales creencias propias, y referido a lo que la presente investigación, están las creencias de Autoeficacia (self-efficacy beliefs), las cuales Bandura (1977) define como “*las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras*”. O dicho de otra forma, la Autoeficacia se refiere a la percepción de la confianza de un sujeto en cuanto a la capacidad para realizar una actividad. En relación con lo anterior, la Autoeficacia, dentro del ámbito educativo, es un concepto muy específico que se refiere a la manera en el que el estudiante autoevalúa sus capacidades en relación con las exigencias académicas.

Siguiendo en esta línea, Bandura (1986) añadió además, al concepto de Autoeficacia, las variables de la elección de tales actividades, el esfuerzo que conllevan y la persistencia de los sujetos para realizarlas. De acuerdo con esto, un estudiante con ideas dudosas acerca de sus capacidades de aprendizaje, tiene también una baja Autoeficacia y ello conllevará la evitación de ciertas actividades. Sin embargo, un estudiante que posea alta Autoeficacia, presenta un compromiso más alto con las actividades encomendadas y además, presenta mayor involucración y persistencia, sin tener en cuenta las posibles dificultades que puedan surgir en el transcurso de la ejecución de tales actividades.

Sabiendo esto y relacionándolo con las conexiones entre pensamiento, conducta y ambiente, las fases que un estudiante aborda para conformar su Autoeficacia, son las siguientes: a) el estudiante decide sumergirse en la realización de determinadas tareas (conductas), b) interpreta y analiza los resultados de tales conductas, y c) utiliza las conclusiones obtenidas para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad (Autoeficacia) para volver a realizar tareas semejantes en un futuro, actuando pues de acuerdo a las percepciones obtenidas anteriormente. Por lo tanto, se puede afirmar que las creencias de Autoeficacia afectan directamente al rendimiento académico.

Finalmente y de acuerdo con lo anterior, la Autoeficacia afecta a la conducta humana (y en este caso, en la conducta de los estudiantes) en tanto que: a) influye en las decisiones que hacen los estudiantes y las conductas que llevan a cabo para ejecutarlas, b) motiva al estudiante a emprender tareas con un sentimiento de confianza y altas competencias, evitando a su vez las tareas en las que no se den estos sentimientos, c) calcula el grado de esfuerzo que necesita el estudiante para realizar la tarea, y d) anuncia cuánto tiempo será perseverante el estudiante en su realización.

#### **2.4. Satisfacción con la vida**

El estudio de este constructo denominado “Bienestar Psicológico” (o Satisfacción con la Vida) ha sido objeto de estudio de múltiples disciplinas, relacionándose con distintas variables contextuales, como son la calidad de vida y la felicidad. En cuanto a ésta última, se ha considerado íntimamente relacionada además con el trabajo satisfactorio. Como afirma Díaz Llanes (2001), el concepto de bienestar asociado a la felicidad empezó a ser estudiada hace, aproximadamente, treinta años. Dichos es-



tudios abordan una dimensión cognitiva (en relación con la satisfacción vital total o por áreas) y una afectiva (en relación con el número y grado de emociones negativas y positivas). En esta línea, las relaciones entre dichos estados afectivos y el bienestar se hace patente en distintas investigaciones en las cuales se evalúa, además, estados de ansiedad y depresión dentro de los resultados de bienestar (Argyle, 2001; Ebert, Tukcer y Roth, 2002).

Dentro de las aportaciones de la Psicología Cognitiva, distintos autores se refieren a la felicidad en relación con la Satisfacción con la Vida. En relación con Ryan y Deci (2001), ambos afirman que no es posible igualar los términos de felicidad y bienestar, ya que su definición puede impedir generar técnicas de medición exacta. Dichas conclusiones son derivadas de las perspectivas hedónicas y eudomónicas que se refieren al concepto de bienestar como bienestar subjetivo, el cual aglutina emociones positivas y ausencia de emociones negativas, así como el logro de metas valoradas. Por ello, en la definición del constructo de bienestar se suma el desarrollo del potencial individual, enmarcándola dentro de la Psicología Positiva. Dentro de este pensamiento se encuentra Ingleheart (1997) que concluye que las personas que se auto-realizan, dejando de lado sus necesidades materiales, están verdaderamente satisfechas.

Para la definición del concepto de Bienestar Psicológico, es necesario contar con el modelo multidimensional, el cual engloba distintos componentes que se relacionan con el desarrollo humano. Éstos son la autonomía, la auto-aceptación, las relaciones positivas con los demás, el dominio ambiental, el propósito en la vida y crecimiento personal. En relación a este modelo, el desarrollo del Bienestar Psicológico se efectúa a través del ciclo vital, conceptualizado como un objetivo encaminado a la perfección del desarrollo humano (Ryff y Singer, 2001).

Si relacionamos el concepto de bienestar con el de salud mental, Compton, Smith, Cornish y Qualls (1996) revisan tanto las aportaciones referidas al crecimiento personal, al bienestar subjetivo y las teorías de la personalidad resistente al estrés. Todas ellas establecen que los predictores de la salud mental no son otros que el autoconcepto positivo, el sentido de autonomía, el apoyo social y el locus de control interno.

Finalmente, en cuanto a la motivación y resiliencia, son muchos los autores que han establecido que tal concepto resulta predictor del Bienestar Psicológico, ya que los sujetos con altos niveles de motivación,

son más competentes a la hora de alcanzar metas (Cassidy, 2000; Griffith y Graham, 2004; Sheldon y Elliot 1999; Sheldon, Elliot, Kim y Passer, 2001). Sin embargo, autores como Wrosch, Scheier, Carver y Schulz (2003) establecen que abandonar las metas cuando éstas resultan inalcanzables también es importante para el constructo en cuestión, ya que la autorregulación dentro del ciclo vital es determinante para alcanzar la satisfacción. En cuanto a la resiliencia, se relaciona con la predicción de los posibles resultados negativos con el fin de evitarlos, manteniendo las competencias de uno mismo de tal manera que no se genere estrés (Carver, 1998; Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, s.f.) A pesar de que en diversos estudios no se establece claramente la relación entre los conceptos nombrados, es obvio que la propiedad de la resiliencia es esencial para el bienestar.

Además de la bibliografía revisada, resultan múltiples las evidencias de los distintos factores que inciden en el Bienestar Psicológico. En cuanto a los estudios realizados por Kevin, Hershberger, Russell y Market (2001) y Cutrona, Russell, Hessling, Brown y Murry (2000) se afirma que existe una relación entre salud, apoyo social, integración social y bienestar, haciendo especial hincapié en este último aspecto, en el cual se incluyen las relaciones familiares, estudiadas por Cassidy (2000), García Hoyos (2002) y condiciones de pareja (Escribá, 2001). Además, diversos autores han relacionado el Bienestar Psicológico con las características de la personalidad (Avia y Vázquez, 1998; Costa y McCrae, 1980; DeNeve y Cooper, 1998; Fajn, 1999; Larsen y Ketelaar, 1991; Magnus y Diener, 1991; Peterson, 2000; Schmuttle y Ryff, 1994; Wrosch y Scheier, 2003).

Para terminar, es esencial recurrir a la anotación de Compton (2001) el cual establece que la definición de bienestar está vinculada a valores, lo cual no establece que sean absolutamente necesarias las investigaciones empíricas, sino que más bien resalta la importancia de las bases históricas, hermenéuticas y fenomenológicas. Por ello, se puede decir que el Bienestar Psicológico tiene como características que es un concepto sujeto a lo subjetivo, a lo evolutivo y a lo multidimensional, teniendo en cuenta además el contexto que lo desarrolla o limita.

## **2.5. Empatía**

El hecho de que existan diversas teorías sobre la Empatía pone en evidencia la dificultad de consensuar lo que la misma significa. En cuan-

to a esto, el principal problema para que exista este consenso es que la Empatía está formada por múltiples componentes, siendo un constructo demasiado amplio. Tales aspectos serán abordados más adelante. Antes, es necesario realizar un recorrido sobre la evolución de este complejo término.

El término “Empatía” fue utilizado por primera vez en el siglo XVIII en palabras de Robert Vischer (citado en Davis, 1996) con el término alemán “Einfühlung”. Pero hasta 1909 no se acuñó tal término. Fue Titchener (citado en Davis, 1996) quien, valiéndose de la etimología griega (εμπάθεια) dio forma a lo que hoy en día se conoce como “Empatía”. Tanto un autor como otro siempre se refirieron a este término como la cualidad de ponerse en el lugar de otro, aspecto que anteriormente habían señalado personalidades como Leibniz y Rousseau (citado en Wispé, 1986) como cualidad indispensable para poder llegar a ser un ciudadano modelo.

Hasta el momento, los estudios sobre empatía se enmarcaban en una visión cognitiva de la Empatía, en las que a la vez podían tenerse en cuenta dos tipos de procesos: imaginarse a uno mismo en la situación del otro o ponerse en el lugar del otro, imaginando ser la otra persona. En este sentido Stotland (1969) en sus estudios evidenció que los humanos sienten ansiedad cuando se imaginan a uno mismo en situaciones ajenas, comparándolo con los sentimientos y sensaciones experimentadas imaginando el contexto de otra persona. En relación con esto, Davis (1996) en sus estudios demostró que este grupo de personas capaces de sentir ansiedad imaginándose en una situación ajena, puntuaban más alto en cuanto a la perspectiva de ocupar el lugar del otro. De igual manera, existen evidencias de que este componente cognitivo de la Empatía se relaciona de manera inversa con la agresividad en los humanos (Richardson y Malloy, 1994).

Pero a la Empatía no sólo se le atribuye un solo componente, el cognitivo, sino también uno afectivo (los cuales desarrollaremos más adelante). Terminando los años 60 comenzó a concederse más importancia al componente afectivo de la Empatía, asociando tales acepciones a un sentimiento relacionado con experiencias anteriores. El ya mencionado autor llamado Stotland (1969) es considerado como uno de los pioneros en situar la Empatía en un enfoque afectivo, definiéndola como *“la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está ex-*

*perimentando o va a experimentar una emoción”* (p.272). Existen otros autores en la misma línea, como Hoffman (1987) el cual describe la Empatía como una forma de responder de manera afectiva ante la situación de otra persona. Dentro de esta misma visión, Mehrabian y Epstein (1972) definen la Empatía como otro tipo de respuesta emocional, en este caso, vicaria, que se adquiere ante experiencias emocionales que no son propias (se siente lo que se supone que la otra persona siente).

En contraposición a los autores que describen la Empatía desde un enfoque cognitivo, se encuentran los que definen la Empatía desde una perspectiva situacional.

Pero al igual que en el enfoque desarrollado con anterioridad, fue Batson (1991) quien estableció un punto clave, afirmando que la Empatía aborda sentimientos de compasión e interés por los estados emocionales ajenos, los cuales confluyen en la creación de la conciencia plena del sufrimiento del otro. Como resulta evidente, esta afirmación desplaza los aspectos cognitivos de la Empatía, alegando la necesidad de elementos situacionales específicos.

## **2.6. Competencia Emocional en Bolonia**

Antes de pasar a explicar la metodología de nuestra investigación pretendemos dar una visión global sobre el panorama actual en los centros educativos con respecto a la educación en Competencias Emocionales se refiere, siempre bajo el amparo de la normativa procedente del EEES.

Una novedad que introduce Bolonia es la adquisición de competencias. Entre todas las competencias, es en concreto la emocional la que abre la llave al desarrollo integral de las personas, puesto que con su desarrollo mejora la calidad de vida y bienestar. Ésta resulta fundamental conocer cómo se procesan las emociones, cómo evolucionan, cómo se expresan, cómo se controlan, cómo se desarrollan las emociones positivas, cómo se previenen los efectos perniciosos de las negativas, cómo se promueve la automotivación, qué papel juegan las emociones en el aprendizaje y en el mundo de las relaciones interpersonales, cómo aprender a fluir y cómo adoptar una actitud positiva ante la existencia.

Actualmente la educación sigue centrada en aprendizajes académicos mas que en los afectivos o emocionales.

En este sentido, la integración de la Universidad en el EEES es una oportunidad para un cambio metodológico que permita pasar de una di-

námica meramente instructiva a un proyecto educativo; de una formación meramente disciplinar, a una educación centrada en lo académico, lo profesional y lo vital, capaz de girar sobre los principales ejes de la educación: conocer, hacer, proyectar, convivir, sentir y ser.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1. Objetivos**

Analizar la Competencia Emocional de los estudiantes de Educación Infantil y Primaria matriculados en la Universidad de Extremadura a través de la medición de las variables IE, Autoeficacia, Empatía, Mindfulness, SCLV y su Engagement y Burnout.

Estudiar las diferencias de estas mismas competencias entre alumnos de distinto curso y especialidad

### **4.2. Hipótesis**

Los estudiantes de 4º puntuarán más alto en CE [Autoeficacia, IE Engagement.

### **4.3. Muestra**

La selección de la muestra se ha realizado mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que el cuestionario fue aplicado a todos los alumnos que asistieron a las clases durante el proceso de la recogida de datos. La muestra está compuesta por un total de 591 alumnos, provenientes de dos facultades distintas de la Universidad de Extremadura: Facultad de Educación y Facultad de Formación del Profesorado

### **4.4. Instrumentos**

- TMMS-24:
- Escala de Autoeficacia Percibida de Del Pozo, M. (1996)
- Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness (KIMS; Baer, Smith, y Allen, 2004).
- Índice de Reactividad Interpersonal- Empatía (IRI) (Davis, M. H., 1980, 1983)
- Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfacción with life scale (SWLS); (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer y Garcia-Merita, 2000)

#### 4.5. Tratamiento de datos

El tratamiento estadístico de los datos, como ya hemos comentado, se realizó con el programa estadístico SPSS (versión 19.0), con la finalidad de analizar y describir todos los datos recogidos por los distintos ítems de nuestro cuestionario.

Los resultados quedan restringidos a nuestra muestra, existiendo la posibilidad de replicar el estudio seleccionando la muestra de otros contextos distintos al elegido en esta tesis.

En nuestra hipótesis utilizamos, para poder comparar las medias (de dos muestras independientes, en nuestro caso) la prueba t de Student, en el caso que se cumplan los supuestos paramétricos, y la prueba U de Man-Whitney, si no se cumplen. Estas pruebas pueden utilizarse en casos como cuando la comparación se realice entre las medias de dos poblaciones independientes (los individuos de una de las poblaciones son distintos a los individuos de la otra) como por ejemplo en el caso de la comparación de las poblaciones de distintas especialidades.

### 5. RESULTADOS

#### 5.1. Comprobación de diferencias entre cursos en Inteligencia Emocional (TMMS-24).

A continuación, aplicaremos a estas variables la prueba Kolmogorov Smirnov, que nos dirá si se distribuyen mediante una normal.

**Tabla 1. Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Inteligencia Emocional**

		Estadísticos de contrastes		
		Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional
	Absoluta	0,06	0,148	0,042
Diferencias más extremas	Positiva	0,06	0,148	0,04
	Negativa	-0,023	-0,002	-0,042
Z de Kolmogorov-Smirnov	0,657	1,629	0,472	
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	<b>0,781</b>	<b>0,01</b>	<b>0,979</b>	

Tanto en Atención Emocional como Reparación Emocional el valor de  $p > 0,05$ , luego no hay indicios en contra de la normalidad de los datos. En cambio, en Claridad Emocional a un nivel de significación del 5% no podemos aceptar la hipótesis nula de normalidad de los datos.

**Tabla 2. Resultados prueba t para muestras independientes en TMMS-24**

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferen.
Atención Emocional	Se han asumido varianzas iguales	1,63	0,2	-0,31	554	0,758	-0,17095	0,55501
	No se han asumido varianzas iguales			-0,3	321,53	0,765	-0,17095	0,57238
Reparación Emocional	Se han asumido varianzas iguales	1,04	0,31	0,072	562	0,943	0,04022	0,55858
	No se han asumido varianzas iguales			0,074	385,98	0,941	0,04022	0,54507

A la vista de estos resultados utilizaremos Man-Whitney para ver si hay diferencias de medias en la Claridad Emocional, ya que no cumple la condición de normalidad.

**Tabla 3. Resultados prueba U de Man-Whitney en Inteligencia Emocional**

	Estadísticos de contraste <sup>a</sup>		
	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional
U de Mann-Whitney	33357,000	28847,500	34755,500
W de Wilcoxon	104988,000	97482,500	51775,500
Z	-,161	-2,646	-,113
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	<b>,872</b>	<b>,008</b>	<b>,910</b>

a. Variable de agrupación: Curso.

En la prueba de Man-Whitney nuestra hipótesis nula es la no existencia de diferencias entre cursos frente a que sí las hay.

No existen diferencias ni en Atención Emocional ni en Reparación Emocional ( $p > 0,05$ ), pero en Claridad Emocional el valor de  $p = 0,008$ , luego existen diferencias entre cursos en Claridad Emocional. Luego se

**verifica nuestra hipótesis**, ya que aunque no hay diferencias significativas en dos de los factores sí que las hay en Claridad Emocional.

### 5.2. Comprobación de diferencias entre cursos en Autoeficacia

En primero se obtiene una media 36,5 y en cuarto prácticamente un punto menos 35,9. Luego esto nos indica que si existen diferencias, será de la forma contraria a nuestra hipótesis, es decir, que los de primero tienen una mayor Autoeficacia que los de cuarto.

Ahora realizaremos la prueba de normalidad a los datos de Autoeficacia por cursos (Tabla 3). El valor de  $p=0,479$ , por lo que podemos suponer normalidad en los datos. Aplicaremos la prueba t para muestras independientes.

**Tabla 4. Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Autoeficacia**

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>		
		Autoeficacia
Diferencias más extremas	Absoluta	,076
	Positiva	,011
	Negativa	-,076
Z de Kolmogorov-Smirnov	,841	
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	<b>,479</b>	

a. Variable de agrupación: Curso.

**Tabla 5. Resultados prueba t para muestras independientes en Autoeficacia**

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferen.
Auto-eficacia	Se han asumido varianzas iguales	0,401	0,527	1,593	555	0,112	0,59756	0,375
	No se han asumido varianzas iguales			1,559	347,218	0,12	0,59756	0,38318

Podemos observar que el valor de  $p=0,112$ , luego no hay evidencias en contra de la no igualdad de medias entre cursos.



En Autoeficacia, no hay indicios suficientes para afirmar que exista tal diferencia entre cursos.

### 5.3. Comprobación de diferencias entre cursos en Engagement

**Tabla 6. Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Engagement**

		Estadísticos de contraste <sup>a</sup>		
		Absorción Engagement	Vigor Engagement	Dedicación Engagement
Diferencias más extremas	Absoluta	,104	,092	,067
	Positiva	,104	,085	,067
	Negativa	-,038	-,092	-,035
Z de Kolmogorov-Smirnov	1,155	1,024	,748	
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	<b>,139</b>	<b>,245</b>	<b>,630</b>	

a. Variable de agrupación: Curso.

Para los tres factores que miden el Engagement se puede asumir normalidad ( $p > 0,05$ ), luego podemos realizar la prueba t para contrastar las diferencias entre medias.

**Tabla 7. Resultados prueba t para muestras independientes en Engagement**

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la dif.
Absorción Engagement	Se han asumido varianzas iguales	8,96	0,003	-1,663	547	0,097	-0,81994	0,49292
	No se han asumido varianzas iguales			-1,572	316,653	0,117	-0,81994	0,5216
Vigor Engagement	Se han asumido varianzas iguales	15,64	0	-0,085	555	0,932	-0,04542	0,53271
	No se han asumido varianzas iguales			-0,077	288,665	0,938	-0,04542	0,58673
Dedicación Engagement	Se han asumido varianzas iguales	1,941	0,164	-0,166	556	0,868	-0,08065	0,48491
	No se han asumido varianzas iguales			-0,162	344,585	0,872	-0,08065	0,49825

Para ninguna de las variables existen diferencias significativas ( $p > 0,05$ ). Luego no hay diferencias entre cursos en Engagement.

#### 5.4. Comprobación de diferencias entre cursos en Empatía (IRI)

Ahora analizaremos las diferencias entre cursos en materia de Empatía (IRI). La Empatía se componía de 4 factores, los cuales se han creado mediante la suma de medias ponderadas de las respuestas a las preguntas de cada uno de los grupos (va de 7 a 35 puntos).

En todos los factores las medias de los alumnos de cuarto están por encima de los de primero, exceptuando Perspectiva que se mantiene igual en ambos casos.

**Tabla 8. Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en IRI**

		Estadísticos de contraste <sup>a</sup>			
		Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	Fantasia Índice Reactividad Empatía	Preocupación Em- pática Índice Reactividad Empatía	Malestar Personal Índice Reactividad Empatía
Absoluta		,066	,060	,129	,084
Diferencias más extremas	Positiva	,031	,060	,129	,084
	Negativa	-,066	-,003	-,006	,000
Z de Kolmogorov-Smirnov		,721	1,419	,920	
Sig. asintót. (bilateral)		,675	,778	,365	

a. Variable de agrupación: Curso.

La preocupación es el único factor que no puede asumir normalidad ( $p > 0,05$ ), luego emplearemos Man-Whitney para él y para los demás la prueba t.

En la Tabla 9 podemos ver que para los factores Perspectiva y Fantasía no hay diferencias entre cursos ( $p > 0,05$ ), pero a un nivel de significación del 5% podemos decir que sí que hay diferencias en el malestar personal.

**Tabla 9. Resultados prueba t para muestras independientes en IRI**

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la difer.
Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	Se han asumido varianzas iguales	0,259	0,611	0,017	547	0,986	0,00678	0,38746
	No se han asumido varianzas iguales			0,017	351,028	0,986	0,00678	0,3892
Fantasía Índice Reactividad Empatía	Se han asumido varianzas iguales	2,519	0,113	-1,168	546	0,243	-0,4567	0,39099
	No se han asumido varianzas iguales			-1,142	345,981	0,254	-0,4567	0,39989
Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	Se han asumido varianzas iguales	1,118	0,291	-2,008	537	0,045	-0,65367	0,32548
	No se han asumido varianzas iguales			-2,048	377,847	0,041	-0,65367	0,31915

En la Tabla 10 teníamos el factor preocupación y vemos que hay grandes indicios de que también existen diferencias entre cursos ( $p < 0,05$ ).

**Tabla 10. Resultados prueba U de Man-Whitney en IRI**

	Preocupación Empatía	Índice Reactividad Empatía
U de Mann-Whitney		27978,500
W de Wilcoxon		93319,500
Z		-2,639
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>		<b>,008</b>

a. Variable de agrupación: Curso.

Por lo tanto, en lo que se refiere a la Empatía en los dos factores, Malestar y Preocupación, podemos decir que sí. Los alumnos de cuarto han adquirido una mayor Empatía en este sentido.

### 5.5. Comprobación de diferencias entre cursos en Satisfacción con la Vida (SWLS)

Veremos si la diferencia es realmente significativa o simplemente es una media por las perturbaciones aleatorias.

**Tabla 11. Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en SWLS**

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>		
Satisfacción con la Vida (SWLS)		
Diferencias más extremas	Absoluta	,077
	Positiva	,077
	Negativa	-,009
Z de Kolmogorov-Smirnov	,827	
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	<b>,501</b>	

a. Variable de agrupación: Curso.

Se puede asumir normalidad en los datos de Satisfacción con la Vida ya que el  $p=0,501$  y es mayor que  $0,05$ .

**Tabla 12. Resultados prueba t para muestras independientes en SWLS**

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la difer.
Satisfacción con la Vida (SWLS)	Se han asumido varianzas iguales	0,013	0,91	-0,815	492	0,415	-0,24917	0,30572
	No se han asumido varianzas iguales			-0,803	377,422	0,422	-0,24917	0,31018

El valor de  $p=0,415$ , luego no podemos rechazar la hipótesis nula de la igualdad de medias entre los distintos cursos.

En lo que refiere a nuestra **hipótesis** de la existencia de diferencias por cursos, en los distintos bloques de competencia emocional, solo hemos encontrado diferencias significativas entre cursos dentro de la Inteligencia Emocional, en el factor Claridad y dentro de la Empatía (IRI) en los factores Malestar y Preocupación. En todas ellas los alumnos de cuarto presentaban estos factores en mayor medida.

## 6. CONCLUSIÓN

Partiendo de que nuestro estudio pretendía comprobar si los estudiantes de magisterio, del nuevo plan de estudios del Espacio Europeo,

realmente alcanzan las Competencias Emocionales que se supone debían adquirir, mediante el desarrollo del conocimiento derivado de los contenidos de las distintas asignaturas del grado en cuestión, se concluye que:

Respecto a la hipótesis de trabajo relacionada con el objetivo referido: *Mayores Competencias Emocionales de los alumnos de último curso con respecto a los de primero:*

- Podemos argumentar cierta superioridad de la variable Inteligencia Emocional favorable a los alumnos de cuarto curso, puesto que presentan mayor claridad emocional.
- En cuanto a la variable Autoeficacia, no podemos argumentar que los pequeños esbozos de superioridad descriptiva favorable a los alumnos de último curso, se acaben manteniendo a nivel de significación inferencial; por tanto, no parece que de una manera estadísticamente significativa, el alumno de último curso se perciba a sí mismo, de manera más eficaz que aquel otro que acaba de iniciar su contacto con el mundo académico universitario.
- En cuanto a la variable Engagement (entendida como proceso contrario al que se refiere la variable Burnout: “estar quemado”) y, atendiendo a todos y cada uno de los factores que la definen; a saber, Absorción (concentración y satisfacción total al desarrollar un trabajo), Vigor (energía que facilita la persistencia y el deseo de esfuerzo en lo realizado) y Dedicación (inspiración, entusiasmo y orgullo con el trabajo realizado), encontramos que las pequeñas diferencias de superioridad observadas a nivel descriptivo, favorables a los alumnos de curso superior, no se encuentran refrendadas por la estadística inferencial; esto es, no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la variable Engagement, o lo que es lo mismo, el grado de compromiso del alumno no aumenta significativamente de manera asociada al avance de su formación académica.
- Respecto a la variable Empatía, de nuevo debemos apelar a la cautela, pues si bien es cierto que podemos expresar cierta superioridad favorable a los alumnos de último curso, no menos cierto es, que dicha superioridad no se encuentra presente en todos los factores analizados en el estudio de la variable mencionada. En concreto, el alumno de cuarto curso se muestra significativamente supe-

rior en cuanto a los factores de malestar personal y de preocupación empática, pero no presenta ningún tipo de diferencias en cuanto a los factores de toma de perspectiva y de fantasía. De esta manera, podríamos argumentar que, si bien parece suceder que con el paso de los años de formación académica, el alumno va adquiriendo cierta capacidad de preocupación empática por los demás, no menos cierto es, que este tipo de alumnos analizado, ya cuenta con un posicionamiento o capacidad de perspectiva de afrontamiento de las situaciones estresantes, por las que deben atravesar los demás

- En lo que concierne a la variable Satisfacción con la Vida, no se encuentra ninguna diferencia significativa derivada del curso al que pertenece el alumno consultado.
- Finalmente y, a modo de resumen en cuanto a este primer grupo de conclusiones, podemos establecer cierta superioridad en cuanto a la competencia emocional de aquel grupo de alumnos que está cursando el último curso de sus estudios universitarios, aunque dicha superioridad debe ser afrontada con cierta reserva y/o cautela científica, dado que en algunas de las variables analizadas, tan sólo se produce de manera descriptiva.

### Referencias Bibliográficas

- ARGYLE, M. (2013). **The Psychology of happiness**. Routledge.
- AVIA, M.D. y VÁZQUEZ, C. (1998). **Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas**. Madrid: Alianza Editorial.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, 84 (2), 191-215.
- BANDURA, A. (1986). **Social foundations of thought and action** (5-107). Prentice Hall.: Englewood Cliffs, NJ
- BATSON, C. D. (1991). **The altruism question: Toward a social Psychological answer**. Psychology Press.
- BISQUERRA, R. (2007). **La Educación Emocional para la convivencia. Educación para la convivencia intercultural**. Madrid: La Muralla.
- BISQUERRA, R. y Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. **Educación XXI**, 10, 61- 82.
- CARPIO, C., PACHECO, V, FLORES, C. y CANALES, C. (2000). Calidad de vida: un análisis de su dimensión Psicológica. **Revista Sonorense de Psicología**, 14, 3-16.

- CARVER, C. S. (1998). Resilience and thriving: issues, models and linkages. **Journal of social issues**, 54 (2), 245-266.
- CASSIDY, T. (2000). Social background, achievement motivation, optimism and health: a longitudinal study. **Counseling Psychology Quarterly**, 13 (4), 399-415.
- COKE, J., BATSON, C. y McDAVIS, K. (1978) Empathetic mediation of helping: A two-stage model. **Journal of Personality and Social Psychology**, 36, 752-766.
- COMPTON, W. C. (2001). The values problem in subjective well-being. **American Psychologist**, 56 (1), 84.
- COMPTON, W. C., SMITH, M. I., CORNISH, K.A. y QUALLS, D. L. (1996). Factor structure of mental health measures. **Journal of Personality and Social Psychology**, 71 (2), 406- 413.
- COSTA, P. y MCCRAE, R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well- being: Hay and unhay people. **Journal of Personality and Social Psychology**, 38 (4), 668-678.
- CUTRONA, C., RUSSELL, D., HESSLING, R., BROWN, P. A. y MURRY, V. (2000). Direct and moderating effects of community context on the Psychological well-being of African American women. **Journal of Personality and Social Psychology**, 79 (6), 1088-1101
- CHENG, SHEUNG-TAK (2004). Age and subjective well- being revisited: A Discrepancy Perspective. **Psychology and Aging**, 19 (3), 409-415.
- DAVIS, M. H. (1996). **Empathy: A Social Psychological Aroach**. Boulder, CO: Westview Press.
- DAVIS, M. H. (1998). Relationship between specific and global perceptions of social suort: Associations with well-being and attachment. **Journal of personality and social Psychology**, 74 (2), 468-481.
- DELORS, J. (1996). **La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI**. Madrid: Santillana-Unesco.
- DENEVE, K. M. y COOPER, H. (1998). The hay personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. **Psychological Bulletin**, 124 (2), 197- 229.
- DÍAZ LLANES, G. (2001). El bienestar subjetivo: Actualidad y perspectivas. **Revista Cubana de Medicina General Integral**, 17 (6), 572-579.
- EBERT, S. A., TUCKER, D. C. y ROTH, D. L. (2002). Psychological resistance factors as predictors of general health status and physical symptom reporting. **Psychology, health y medicine**, 7 (3), 363-375.

- ESCRIBÁ, V. (2001). Bienestar Psicológico, género y ambiente Psicosocial en el personal hospitalario. Escuela Valenciana de Estudios. En XIX Reunión Científica de la Sociedad Española de Epidemiología: Género y Salud: más allá de la paradoja de la mayor esperanza de vida de las mujeres: 11. Universidad de Valencia.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2006). La Investigación de la Inteligencia Emocional en España. **Ansiedad y Estrés**, 12 (2), 139-153
- GARCÍA HOYOS, C. (2002). **Cómo los estilos de comunicación influyen en las familias resilientes**. InterPsiquis. Madrid: Universidad Santo Tomás.
- GUERRA BUSTAMANTE, J. (2013). Inteligencia Emocional, apego y felicidad en adolescentes. Un estudio intercultural entre España y Argentina. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- HART, P. (1999). Predicting employee life satisfaction. A coherent model of personality, work and non-work experiences, and domain satisfactions. **Journal of Allied Psychology**, 84, 4.
- HELGESON, V. L. (2003). Social Suort. **Quality of Life Research**, 12 (1), 25-31.
- HOFFMAN, M. L. (1987). The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. En N. Eisenberg y J. Strayer, **Empathy and its development**, 47-80. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- IGARTUA, J. J. y PÁEZ, R. D. (1998) Validez y Fiabilidad de una escala de empatía e identificación con los personajes. **Psicothema**, 10 (2), 423-436.
- KEVIN, E., HERSHBERGER, P.J, RUSSELL, R. K y MARKET, R. J. (2001). Stress, negative social exchange and health symptoms in university students. **Journal of American College Health**, 50 (2), 75-80.
- LANG, F. R. y CARSTENSEN, L. L. (2002). Time counts: Future time perspective, goals and social relationships. **Psychology and Aging**, 17, 125-139.
- LARSEN, R. y KETELAAR, T. (1991). Personality and susceptibility to positive and negative emotional states. **Journal of Personality and Social Psychology**, 61 (1), 132-140.
- LEKES, N., POWERS, T., KOESTHER, R. y CHICOINE, E. (2002). Attaining Personal Goals Self- Concordance Plus Implementation Equals Succes. **Journal of Personality and Social Psychology**, 83 (1), 251-244.
- MAGNUS, K. y DIENER, E. (1991). A longitudinal analysis of personality, live events, and subjective well-being. Trabajo presentado en el 63th Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago.



- MEHRABIAN, A. y EPSTEIN, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. **Journal of Personality**, 40, 525-543.
- MILITANA, D. y KRAUS, L. (1998). Relationship between specific and global perception of social support: Associations with well-being and attachment. **Journal of Personality and Social Psychology**, 74 (2), 468-481.
- Montenegro, A. y Laguna, A. (1997). **Reflexiones sobre el envejecimiento y calidad de vida**. Cultura de los cuidados. Departamento de Enfermería Universidad de Alicante. En [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5304/1/CC\\_02\\_10.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5304/1/CC_02_10.pdf)
- PETERSON, C. (2000). The Future of Optimism. **American Psychologist**, 55, 44-55.
- RICHARDSON, E. D. y MALLOY, P. F. (1994) The frontal lobes and content specific decisions. **Journal of Neuropsychiatry and clinical neuroscience**, 6 (4), 455-466.
- ROYZMAN, E. B. y ROZIN, P. (2006). Limits of Symhedonia: The Differential Role of Prior Emotional Attachment in Sympathy and Sympathetic Joy. **Emotion**, 6 (1), 82-93.
- RYFF C.D. y KEYES, C. L. (1995). The structure of Psychological well-being revisited. **Journal of Personality and Social Psychology**, 69, 719-727.
- RYFF, C. y SINGER, B. H. (2001). **Emotion, Social Relationships and Health**. New York: Oxford University Press.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, 9 (3), 185-211
- STOTLAND, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. En Berkowitz (Ed.), **Advances in experimental social Psychology**, 4, 272.
- WISPÉ, L. (1986) The distinction between sympathy and empathy: To call for a concept a word is needed. **Journal of Personality and Social Psychology**, 50, 314-321.
- WROSCH, C., SCHEIER, M. CARVER, C. y SCHULZ, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. **Self and Identity**, 2, 1-20.