

Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad

Ricardo Sanmartín López
 Carolina González Maciá
 María Vicent Juan

Universidad de Alicante. España.
 ricardo.sanmartin@ua.es
 carolina.gonzalvez@ua.es
 maria.vicent@ua.es



Recibido: 26/10/2015

Aceptado: 10/4/2016

Publicado: 29/9/2016

Resumen

En nuestra sociedad, la inteligencia emocional (IE) posee un papel relevante a la hora de gestionar el ajuste personal. Debido a la variedad existente entre los estudiantes de formación profesional, interesaría comprobar diferencias en IE de alumnos pertenecientes a programas de cualificación profesional inicial (PCPI) y ciclos formativos (CF). Por todo ello, el objetivo de la presente investigación fue conocer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de IE de los alumnos en función del género (hombre o mujer), del grupo (PCPI y CF) y de la edad (15-17 años, 18-20 años y 21 años o más). Los participantes de este estudio fueron 201 alumnos españoles de la Comunidad Valenciana de PCPI y CF, y los datos se obtuvieron mediante los cuestionarios TMMS-24 y EQ-i-S. A su vez, se utilizó un método correlacional con diseño *ex post facto* retrospectivo comparativo para analizar los datos: un ANOVA (edad) y dos pruebas *t* (género y grupo). Los resultados obtenidos permitieron identificar diferencias estadísticamente significativas en la categoría *interpersonal* en función del curso y *reparación* en función del género. Por último, se encontraron diferencias en las categorías *reparación* y *humor general* en función de las edades.

Palabras clave: inteligencia emocional; inteligencia emocional percibida; diferencias evolutivas; formación profesional; género; edad

Resum. *Intel·ligència emocional en alumnat de formació professional: Diferències en funció del curs, del gènere i de l'edat*

A la nostra societat, la intel·ligència emocional (IE) té un paper determinant a l'hora de gestionar l'ajust personal. En relació amb la varietat existent entre els estudiants de formació professional, interessaria comprovar diferències en IE d'alumnes dels programes de qualificació professional inicial (PQPI) i cicles formatius (CF). Per tant, l'objectiu d'aquesta investigació fou conèixer l'existència de diferències estadísticament significatives en els nivells d'IE dels alumnes en funció del gènere (home o dona), del grup (PQPI i CF) i l'edat (15-17 anys, 18-20 anys i 21 anys o més). Els participants d'aquest estudi foren 201

alumnes espanyols de la Comunitat Valenciana de PQPI i CF i les dades es van obtenir dels qüestionaris TMMS-24 i EQ-i-S. A més, es va utilitzar un mètode correlacional amb disseny *ex post facto* retrospectiu comparatiu per analitzar-ne les dades: un ANOVA (edat) i dos proves *t* (gènere i grup). Els resultats obtinguts permeten identificar diferències estadísticament significatives en la categoria *interpersonal* en funció del curs i en la categoria *reparació* en funció del gènere. Per últim, es van mostrar diferències en les categories *reparació* i *humor general* en funció de les edats.

Paraules clau: intel·ligència emocional; intel·ligència emocional percebuda; diferències evolutives; formació professional; gènere; edat

Abstract. *Emotional Intelligence of Vocational Training Students: Group, Gender and Age Differences*

In today's society, emotional intelligence (EI) plays an important role in managing personal adjustment. Given the existing variety among students in vocational training, the aim of this research was to identify differences in the levels of EI of students from Initial Professional Qualification Programs (IPQP) and Upper-Level Training Cycles (ULTC) according to gender, group (IPQP and ULTC) and age (15-17, 18-20 and >21 years old). A total of 201 Spanish IPQP and ULTC students from the Community of Valencia participated in the study. The data was obtained from TMMS-24 and EQ-i-S questionnaires and analyzed using a correlational method and a comparative retrospective *ex post facto* design with ANOVA (age) and two t-tests (group and sex). The results helped to identify statistically significant differences in the *interpersonal* category according to groups and in the *repair* category according to gender. Finally, the sample revealed differences in the *repair* and *humour* categories depending on age.

Keywords: emotional intelligence; perceived emotional intelligence; evolutionary differences; professional training; gender; age

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

En los tiempos actuales, es muy común observar que una parte de los adolescentes decide no continuar con la formación académica básica o superior, puesto que sus intereses están encaminados a realizar estudios que estén más relacionados con el mundo laboral. En este sentido, en nuestro país, existen los programas de formación profesional inicial (actualmente, estos programas han sido sustituidos por la formación profesional básica mediante la Ley Orgánica 8/2013, con características similares) y los ciclos formativos.

Por un lado, según la Resolución de 5 de julio de 2010, los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) son programas formativos con contenidos profesionales y de carácter general adaptados al alumnado que corre el

riesgo de abandonar la enseñanza sin obtener el título de graduado en educación secundaria obligatoria y a aquellos jóvenes que ya han dejado la educación secundaria obligatoria sin haber obtenido el título.

Por otro lado, según la Orden 78/2010, de 27 de agosto, los ciclos formativos (CF) son enseñanzas de formación profesional que forman parte de los estudios postobligatorios y que preparan al alumnado para la actividad en un campo profesional, facilitan su adaptación a la evolución del sistema productivo y contribuyen a su desarrollo profesional, personal y social.

Debido a los incesantes cambios sociales, es necesario que las personas lleven a cabo un reajuste continuo de su propio yo. Por tanto, es necesario que se potencie la capacidad de adaptación y flexibilización de los sujetos para que puedan superar las necesidades que les vayan surgiendo. En este sentido, el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) se presenta como esencial a la hora de garantizar un ajuste emocional adecuado en los jóvenes (Bisquerra, 2000; García-Fernández et al., 2015; Guil, Gil-Olarte, Mestre y Núñez, 2006).

En primer lugar, para poder trabajar con el concepto de IE, es importante conocer el término en profundidad. La evolución del constructo de IE ha sufrido grandes cambios a lo largo de su existencia. Wells, Torrie y Prindle (2000) señalan que fue Howard Gardner en 1980 el que indicó que el término de *inteligencia* no solo se refería a las habilidades lingüísticas y matemáticas, sino que también se podía hablar de *inteligencia interpersonal e intrapersonal*. Por lo que respecta a la *inteligencia intrapersonal*, el autor la definió como la habilidad que muestran los individuos para conocerse y entenderse a sí mismos, teniendo en cuenta sus propias motivaciones y sus deseos internos. Por otro lado, la *inteligencia interpersonal* se concretó como la capacidad de lectura de todos estos aspectos en otras personas. Posteriormente, Salovey y Mayer (1990) comenzaron a aplicar el término de IE en la literatura científica para referirse a este tipo de capacidades. Por último, Goleman (1995) amplió la definición del concepto incorporándole las siguientes características: conciencia de uno mismo, control de los impulsos, persistencia, entusiasmo, automotivación, empatía y destreza social.

En este sentido, los modelos de IE han variado desde una perspectiva cognitiva (Mayer y Salovey, 1993) hasta una mixta (Bar-On, 1997; Goleman, 1995). El primer modelo hace referencia a la habilidad cognitiva de conocer nuestros propios sentimientos y los de los demás para actuar en función de ambos. El segundo modelo, por su parte, se refiere a un conjunto mayor de habilidades, englobando el autocontrol, la automotivación, la conciencia social y el desarrollo de actividades sociales (Clarke, 2006). Además, Holt y Jones (2005) establecen que el modelo cognitivo combina los sentimientos con el pensamiento, mientras que el modelo mixto combina los procesos emocionales con aspectos de personalidad, como pueden ser el optimismo y la persistencia. Por un lado, la perspectiva cognitiva utiliza la Trait Meta-Mood Scale (TMMS), de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), como uno de los instrumentos más empleados para medir la IE, o inteligencia emocional percibida (IEP) como los autores la consideran, desde el modelo de habilidad

emocional: *atención, claridad y reparación emocional*. Por su parte, el modelo mixto maneja la Emotional Quotient Inventory (EQ-i) de Bar-On (1997) como uno de los instrumentos más usados para determinar los cinco rasgos de la IE: *interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y humor*.

Debido a la presencia de ambos modelos en la literatura existente y al convencimiento de medir la IE como un rasgo identificativo de las personas (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001), es conocido el debate y el estudio acerca de qué tipo de instrumento es más eficaz a la hora de medir la IE (Webb et al., 2013). Actualmente, el modelo mixto es el que predomina en la práctica, ya que los autoinformes son los instrumentos más utilizados para medir los rasgos de personalidad que lo caracterizan, por delante de las habilidades del cognitivo (Cho, Drasgow y Cao, 2015; Joseph, Jin, Newman y O'Boyle, 2015; Livingstone y Day, 2005; Pena y Repetto, 2008). Sin embargo, se deben valorar tanto los resultados de IE obtenidos por el modelo cognitivo como los obtenidos por el modelo mixto, puesto que cada uno posee una serie de categorías complementarias con las del otro modelo (Livingstone y Day, 2005). Con todo esto, se confirma la necesidad de aplicar un cuestionario de cada perspectiva para obtener un resultado más completo acerca de la IE. A su vez, López-Zafra y Gartzia (2014) concluyeron que, dependiendo del instrumento que se usara, se podían encontrar diferencias en grupos de individuos que no se contemplaban desde el otro modelo, por lo que parece adecuado seguir investigando por esta línea.

Por lo que respecta a la importancia del ajuste emocional de los jóvenes estudiantes que se van a adentrar próximamente en el mundo laboral anteriormente citado, es importante tener en cuenta que se ha demostrado que la IE sirve para predecir el rendimiento en el trabajo, gestionar los cambios laborales, mejorar las intervenciones laborales y facilitar la búsqueda de trabajo (Imel, 2001; O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver y Story, 2011). En esta línea, Viviano (2012) comenta que se hace indispensable que se trabaje la IE con los alumnos de secundaria y en los módulos de preparación al mundo laboral. Por este motivo, Riffle (2010) trató de comprobar diferencias entre personas adentradas en el mundo laboral y adolescentes que cursaban educación secundaria. Dicho estudio mostró que los adultos que se encontraban trabajando puntuaron más alto que los estudiantes adolescentes en referencia a conocimiento de ellos mismos, acerca de cómo gestionan los cambios, de cómo controlan sus emociones y sus impulsos y de cómo se relacionan con los demás. Este aspecto evolutivo puede ser investigado en profundidad para determinar si es cierto que los alumnos adolescentes obtienen puntuaciones más bajas en IE que los alumnos que se encuentran próximos a su madurez personal, ya que en España no existen investigaciones que hayan tratado de buscar diferencias entre estos grupos etarios.

Complementariamente a los estudios anteriormente citados, también ha sido de interés en el estudio de la IE las diferencias de acuerdo con el género de los participantes. De este modo, Riffle (2010) constató, en una muestra de estudiantes estadounidenses de secundaria y estudiantes de escuelas de adultos,

que las mujeres puntuaron más alto que los hombres, aunque no de manera significativa, en la valoración total de IE. A su vez, a través del uso del TMMS, se comprobó, de acuerdo con una muestra australiana y estadounidense, que las mujeres puntuaron significativamente mejor en *atención, claridad y reparación* (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; McIntyre, 2010). Estos resultados concuerdan con las conclusiones de Mestre y Guil (2003), quienes advirtieron que, en muestras heterogéneas —en educación secundaria, por ejemplo—, las mujeres puntúan más alto que los hombres. No obstante, en España se ha podido comprobar con el TMMS que los hombres puntuaron significativamente más alto en la categoría *reparación* (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012). Respecto al uso de la escala mixta EQ-i para observar las diferencias de género, cabe mencionar que existen investigaciones en muestra estadounidense en las que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres (Bar-On, 2000; Joseph y Newman, 2010; Livingstone y Day, 2005). Por lo que respecta al uso del EQ-i en muestra española, cabe indicar que Candela, Barberá, Ramos y Sarrió (2002) y López-Zafra, Pulido y Berrios (2014) detectaron que las mujeres puntuaron más alto en las *tareas interpersonales* y los hombres lo hicieron en el *manejo del estrés*.

A parte del estudio de las diferencias en IE en función de la edad y del género de los participantes, también se han investigado las diferencias en función de la capacidad académica de los sujetos. En esta línea, se ha comprobado que los alumnos más capacitados académicamente puntúan más alto que los jóvenes con capacidad académica normal en diversas pruebas de IE (Karimi y Besharat, 2010; Lee y Olszewski-Kubilius, 2006).

La revisión bibliográfica constata la existencia de una carencia de investigaciones acerca de los niveles de IE en jóvenes que se encuentran en riesgo de no obtener la capacitación académica obligatoria (alumnos del PCPI) o que buscan una pronta incorporación al mundo laboral a través de un CF. A causa de la crisis económica actual, la población que compone los CF es bastante heterogénea, puesto que engloba a ciudadanos de diversos estamentos sociales. Por lo tanto, utilizar a sujetos de este colectivo puede aportar una muestra que cumple con los requisitos de localizar diferencias entre los alumnos adolescentes y los que están cerca de alcanzar la madurez personal. Debido al escaso número de investigaciones respecto al estudio de la IE en alumnos de PCPI y CF, también se pretende comparar a los que se encuentran cursando o bien el programa o bien el ciclo formativo en centros de educación secundaria. De esta forma, se puede llegar a vislumbrar posibles diferencias que se encuentren entre ambos y comprobar si el sistema educativo forma adecuadamente a los estudiantes en competencia emocional. Además, sería interesante comprobar la diferencia en IE en función del género para complementar la literatura existente. La medida de IE, por su parte, se obtendría a través de la perspectiva mixta y cognitiva, puesto que, como han comentado López-Zafra y Gartzia (2014), a pesar de que pueden no encontrarse diferencias

estadísticamente significativas desde un modelo, desde el otro sí pueden encontrarse y viceversa.

Por todo lo anterior, el objetivo de la presente investigación es conocer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de IE, a través del modelo cognitivo y mixto, en función del género (hombre o mujer) y de la edad (15-17 años, 18-20 años y 21 años o más), así como comprobar la existencia de diferencias entre el alumnado de PCPI y el de CF.

Los objetivos específicos de la presente investigación son los siguientes:

- a) Conocer las diferencias significativas en los niveles de IE entre el alumnado de los CF y el de los PCPI.
- b) Dilucidar las diferencias significativas en los niveles de IE en función del género a través del TMMS y del EQ-i.
- c) Comprobar las diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de IE en función de los siguientes intervalos de edad: 15-17 años, 18-20 años y de 21 años o más.

2. Método

El método de la investigación corresponde a un método correlacional con un diseño *ex post facto* retrospectivo comparativo, puesto que se han seleccionado dos o más grupos de sujetos en función de alguna característica (CF o PCPI, hombre o mujer y edad entre 15-17, 18-20 y 21 años o más) y se han comparado con una variable dependiente (los resultados de IE obtenidos mediante los cuestionarios aplicados).

2.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por 201 sujetos de cuatro centros educativos de educación secundaria obligatoria de la provincia de Alicante, perteneciente a la Comunidad Valenciana (España), que fueron seleccionados mediante un muestreo no aleatorio por conveniencia.

La edad media de los participantes es de 18,57 años, con una desviación típica (DT) de 3,76, y el rango oscila entre los 15 y los 37 años, aunque la gran mayoría de los sujetos se encuentran en el intervalo de edad de 15 a 22 años (un 94%). La distribución detallada del número de sujetos en los distintos intervalos de edad es la siguiente: 87 alumnos cuya edad se encuentra comprendida entre los 15 y los 17 años, 84 alumnos cuya edad se encuentra comprendida entre los 18 y los 20 años y 30 alumnos cuya edad es igual o superior a 21 años. El 58,2% de la muestra son hombres y el 41,8%, mujeres. Es decir, la muestra está compuesta por 117 hombres y 84 mujeres. Respecto al grupo de formación profesional al que pertenecen los participantes, cabe destacar que el 71,6% de la muestra corresponde a alumnado de CF medio (144 alumnos), mientras que el 28,4% corresponde a alumnado de PCPI (57 alumnos).

2.2. Instrumentos

Para medir la IE, se han utilizado dos escalas: la TMMS-24, basada en el modelo cognitivo, y el EQ-i-S, basado en el modelo mixto.

La Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) es la versión reducida del TMMS-48 (Salovey et al., 1995) y está compuesta por tres dimensiones: *atención*, *claridad* y *reparación*. Estos autores acuñaron el término de IEP para definir el conocimiento y la percepción que tienen los individuos sobre sus propias habilidades emocionales, por lo que el presente instrumento sirve para medir este tipo de IE. La *atención* hace referencia a la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. La *claridad* establece una buena comprensión de los estados emocionales individuales. Por último, la *reparación* señala la capacidad de regular los estados emocionales correctamente. La escala contiene 24 ítems, 8 por cada factor, y su fiabilidad original para cada componente es la siguiente: *atención* ($\alpha = 0,90$), *claridad* ($\alpha = 0,90$) y *reparación* ($\alpha = 0,86$). Además, presenta una fiabilidad test-retest adecuada. Como en la versión extensa, los tres subfactores correlacionan en la dirección esperada con variables criterio tales como *depresión*, *rumiación* y *satisfacción vital*. Para una mejor comprensión, todos los ítems se encuentran redactados en sentido positivo. A la hora de responder a los mismos, los sujetos deben indicar su grado de acuerdo o desacuerdo a través de una escala Likert de 5 puntos (1 = nada de acuerdo, 2 = algo de acuerdo, 3 = bastante de acuerdo, 4 = muy de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo). Dentro de esta escala, para comparar los resultados obtenidos con las puntuaciones que se esperan, hay que utilizar el manual de puntuaciones del cuestionario. Este manual aporta puntuaciones diferentes en función de que el sujeto sea hombre o mujer. Para los hombres, las puntuaciones adecuadas en *atención* son entre 22 y 32, por debajo de 22 debería mejorar la atención por prestar poca atención y por encima de 32 debería mejorar su atención por prestar demasiada atención. En el caso de las mujeres sucede lo mismo, pero las puntuaciones adecuadas son entre 25 y 35. Respecto a las puntuaciones de *claridad*, para los hombres, los niveles adecuados de claridad están comprendidos entre 26 y 35, por debajo de 25 debe mejorarla y por encima de 36 corresponde a una excelente claridad. Para las mujeres, sucede lo mismo, pero sus niveles adecuados están comprendidos entre 24 y 34. Por último, el nivel *reparación* supone puntuaciones adecuadas para los hombres entre 24 y 35, por debajo de 23 debe mejorarse y por encima de 36 posee una excelente reparación. En lo que respecta a las mujeres, sucede lo mismo, pero con niveles adecuados entre 24 y 34. Los coeficientes de fiabilidad, alfa de Cronbach, de cada componente en la muestra de este estudio fueron de 0,82 para *atención*, 0,78 para *claridad* y 0,84 para *reparación*.

El Emotional Quotient Inventory: Short (EQ-i-S, Bar-On, 2002) es la versión reducida del EQ-i (Bar-On, 1997). Está compuesta por 5 factores generales y 51 ítems: *inteligencia intrapersonal*, *inteligencia interpersonal*, *manejo del estrés*, *adaptabilidad* y *escala de humor general*, con índices de fiabilidad,

alfa de Cronbach, en torno a 0,70 para todos los factores. Para una mayor comprensión de cada factor general, cabe resaltar que el de *inteligencia intrapersonal* evalúa las habilidades de *autoconciencia emocional*, *autoestima personal*, *asertividad*, *autoactualización* e *independencia*. El factor *inteligencia interpersonal* comprende las subescalas de *empatía*, *relaciones interpersonales* y *responsabilidad social*. El factor *adaptación* incluye las habilidades de *solución de problemas*, *comprobación de la realidad* y *flexibilidad*. El factor *manejo del estrés* está compuesto por las subescalas de *tolerancia al estrés* y *control de impulsos*. Mientras que el factor *humor general* integra las subescalas de *felicidad* y *optimismo*. La escala, a su vez, contempla un factor total de EI, que se obtiene al sumar todos los factores y al dividir el número resultante entre 5. Las respuestas se evalúan a través de una escala Likert del 1 al 5, que refleja lo cierto que es cada enunciado en lo referente al modo en que se siente el sujeto en la mayoría de situaciones (1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = algunas veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre). En este cuestionario, para situar los niveles de inteligencia emocional, también hay que seguir el manual de interpretación. En este caso, habría que fijarse en hombres y mujeres entre 16 y 29 años. De este modo, se establecen unos niveles adecuados para cada factor, en los cuales las puntuaciones que queden por debajo deberán enriquecerse y las que estén por encima suponen una gran ayuda para el desarrollo efectivo. Las puntuaciones son las siguientes: *intrapersonal* (hombres [H] = 32-44, mujeres [M] = 31-43), *interpersonal* (H = 35-45, M = 39-47), *manejo del estrés* (H = 25-35, M = 25-35), *adaptabilidad* (H = 23-31, M = 24-31), *humor general* (H = 34-45, M = 33-44) y total (H = 31-39, M = 32-39). Los resultados de fiabilidad de la presente muestra fueron: *intrapersonal* ($\alpha = 0,73$), *interpersonal* ($\alpha = 0,79$), *manejo del estrés* ($\alpha = 0,86$), *adaptabilidad* ($\alpha = 0,79$), *humor general* ($\alpha = 0,78$) y total ($\alpha = 0,87$).

2.3. Procedimiento

Se contactó con cuatro centros de educación secundaria que impartiesen PCPI y CF. Se habló con los directores para comunicarles el propósito de la investigación y, tras su aceptación, se contactó con los distintos profesores que impartían clases a los alumnos. Fueron un total de cuatro docentes, uno de cada instituto, los que aceptaron participar en la investigación. Tras conocer su respuesta afirmativa, se les entregaron los cuestionarios y se les indicaron las instrucciones necesarias para su correcta cumplimentación. Debido a que, en la muestra, había sujetos menores de edad, se solicitó el consentimiento de sus tutores legales para la participación en la investigación. Además, se hizo hincapié en el resguardo de la identidad de los participantes, a través de los siguientes grupos de datos: anotando el género, la edad y la especialidad en la parte superior de las copias. Por último, debido a que el anonimato está garantizado, se comentó con los docentes que debían expresar a su alumnado que la identidad iba a quedar resguardada en todo momento, por lo que era muy importante que lo cumplimentaran de la manera más sincera posible.

Una vez los profesores aplicaron los cuestionarios en cuatro clases distintas (2 clases de CF y 2 clases de PCPI por cada docente), devolvieron los cuestionarios cumplimentados (un total de 201) al investigador para que pudieran analizar las respuestas. Durante la entrega, todos los profesores comentaron que no habían ocurrido incidencias por parte de los sujetos a la hora de rellenarlos y que se habían mostrado participativos en todo momento.

2.4. Diseño y análisis de datos

Las pruebas estadísticas que se han realizado han sido las siguientes: una prueba *t* de Student para grupos independientes entre los grupos de especialidad (CF o PCPI), otra prueba *t* para grupos independientes entre el género (hombre o mujer) y un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para los tres grupos de edades (15-17, 18-20 y 21 o más). Todas ellas se realizaron con el objetivo de comprobar la existencia de diferencias entre los grupos. Asimismo, previamente a su realización, se llevaron a cabo las pruebas de Levene correspondientes para confirmar que las muestras fueran independientes y con varianzas iguales y que, de este modo, no fuera necesaria la realización de pruebas no paramétricas. En todos los casos se cumplieron estos requisitos, por lo que la utilización de las pruebas *t* y del ANOVA fueron oportunas. Por último, en aquellos casos en los que se observaron diferencias estadísticamente significativas, se calcularon los índices *d* de Cohen (1988) para comprobar el tamaño de las diferencias encontradas ($0,20 \leq d \leq 0,49$ = tamaño del efecto pequeño; $0,50 \leq d \leq 0,79$ = tamaño del efecto medio o moderado; $d \geq 0,80$ = gran tamaño del efecto). Todos los análisis realizados se llevaron a cabo con un nivel de confianza del 95%.

Para realizar las operaciones pertinentes, se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS versión 19.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de forma independiente en función de los tres objetivos específicos planteados.

a) Diferencias en la puntuación de IE (TMMS y EQ-i-S) en función del curso o del ciclo:

La tabla 1 muestra los índices estadísticos descriptivos para los dos grupos (CF y PCPI) en las tres categorías del modelo cognitivo y las seis del modelo mixto. Como se puede observar, las puntuaciones de los sujetos del CF medio son superiores a los sujetos del PCPI en todas las dimensiones, a excepción de las dimensiones de *claridad* e *intrapersonal*. Las máximas diferencias se observan en los factores *reparación*, *interpersonal* y *humor general*.

Tabla 1. Índices estadísticos descriptivos y prueba *t* para muestras independientes en función del grupo en el TMMS-24 y el EQ-i-S

	PCPI (n = 57)		CF (n = 144)		Sig. estadístic.		
	M	DT	M	DT	t	p	d
Atención	25,89	6,27	26,63	6,10	0,44	0,662	-
Claridad	25,78	5,92	24,54	5,76	-0,77	0,444	-
Reparación	24,50	7,63	27,17	7,11	1,33	0,189	-
Intrapersonal	32,84	5,41	32,67	5,88	-0,11	0,915	-
Interpersonal	37,61	5,59	42,02	4,97	3,07	0,003*	0,86
Manejo del estrés	25,00	8,52	26,39	6,42	0,68	0,502	-
Adaptabilidad	22,83	5,17	23,02	5,87	0,12	0,905	-
Humor general	33,11	7,29	35,67	5,76	1,51	0,136	-
Total	30,41	3,57	31,64	3,88	1,03	0,306	-

Nota: * $p < 0,01$

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la prueba *t* para muestras independientes en función del grupo presentan diferencias estadísticamente significativas, asumiendo varianzas iguales ($F = 0,095$, $p = 0,758$), en la dimensión *interpersonal* ($t_{(199)} = 3,07$, $p = 0,003$, $p < 0,01$). Con lo que los sujetos del CF medio ($M = 42,02$) obtienen una puntuación media más elevada que los sujetos del PCPI ($M = 37,61$). El tamaño del efecto obtenido en esta diferencia es grande ($d > 0,80$).

b) Diferencias en la puntuación de IE (TMMS y EQ-i-S) en función del género:

En la tabla 2, se puede comprobar que las puntuaciones más altas en las distintas categorías están repartidas entre hombres y mujeres. La media de las puntuaciones de los hombres supera a la de las mujeres en *atención*, *claridad*,

Tabla 2. Índices estadísticos descriptivos y prueba *t* para muestras independientes en función del género en el TMMS-24 y el EQ-i-S

	Hombre (n = 117)		Mujer (n = 84)		Sig. estadístic.		
	M	DT	M	DT	t	p	D
Atención	26,58	6,35	26,19	5,86	0,25	0,800	-
Claridad	25,47	6,73	24,07	4,16	1,04	0,302	-
Reparación	27,90	7,81	24,23	5,93	2,03	0,046**	0,52
Intrapersonal	31,79	5,81	34,03	5,38	-1,58	0,118	-
Interpersonal	40,02	5,45	41,81	5,47	-1,27	0,207	-
Manejo del estrés	24,75	7,70	27,92	5,38	-1,75	0,086	-
Adaptabilidad	23,51	6,20	22,25	4,83	0,89	0,376	-
Humor general	35,39	7,34	34,26	4,50	0,77	0,443	-
Total	30,69	4,26	32,13	3,03	-1,37	0,176	-

Nota: ** $p < 0,05$

Fuente: elaboración propia.

reparación, adaptabilidad y humor general, mientras que la media de las puntuaciones de las mujeres supera a la de los hombres en *intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y total*.

Los resultados de la prueba *t* para muestras independientes en función del género presentan diferencias estadísticamente significativas, asumiendo varianzas iguales ($F = 2,381, p = 0,128$), en el factor *reparación* ($t_{(199)} = 2,03, p = 0,046, p < 0,05$). En concreto, los hombres ($M = 27,90$) han obtenido una puntuación media más elevada que las mujeres ($M = 24,23$). Además, el tamaño del efecto de dicha diferencia fue moderado o medio ($0,50 \leq d \leq 0,79$). En el resto de dimensiones, no se observaron diferencias estadísticamente significativas.

c) Diferencias en la puntuación de IE (TMMS y EQ-i-S) en función de la edad:

La tabla 3 aporta los índices estadísticos descriptivos para cada intervalo de edad en cada una de las variables consideradas. Se puede observar que, en la mayoría de dimensiones, los sujetos con una edad igual o superior a 21 años obtienen la media más elevada, seguidos por los de 18-20 años y los de 15-17 años. Solamente en los factores *claridad e intrapersonal* el orden queda encabezado por los sujetos de 18-20 años, seguidos por los de 15-17 años y, por último, los que tienen 21 años o más.

Los resultados del ANOVA de un factor indican que hay diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *reparación* ($F_{(2,198)} = 4,40, p = 0,16$) y *humor general* ($F_{(2,198)} = 3,56, p = 0,034$).

Para conocer la dirección de esa diferencia detectada, se recurrió a la prueba *post hoc* de Scheffé y se constató que, en el factor *reparación*, la diferencia estadísticamente significativa ($p = 0,033$) se encontraba entre los sujetos de

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y prueba *t* para muestras independientes en función de la edad en el TMMS-24 y el EQ-i-S

	Edad 15-17 (n = 87)		Edad 18-20 (n = 84)		Edad 21 años o más (n = 30)		Sig. estadístic.		
	M	DT	M	DT	M	DT	F	p	d
Atención	25,25	6,28	26,96	6,31	28,20	4,85	1,05	0,357	-
Claridad	24,54	5,49	25,61	6,20	23,80	5,73	0,44	0,648	-
Reparación	23,75	7,48	27,68	6,77	30,89	5,42	4,40	0,016**	1,02
Intrapersonal	31,97	5,38	34,00	5,90	31,60	6,08	1,10	0,338	-
Interpersonal	39,36	5,95	41,84	4,82	42,00	5,33	1,69	0,193	-
Manejo del estrés	25,69	7,42	26,04	6,43	26,89	7,96	0,10	0,909	-
Adaptabilidad	21,57	5,26	23,52	6,02	25,40	5,04	1,97	0,148	-
Humor general	32,69	6,69	36,67	5,51	36,89	5,42	3,56	0,034**	0,64
Total	30,31	3,65	31,96	3,53	32,65	4,64	1,68	0,198	-

Nota: ** $p < 0,05$

Fuente: elaboración propia.

15-17 años ($M = 23,75$) y los que tienen una edad igual o superior a 21 años ($M = 30,89$), con un tamaño del efecto grande ($d > 0,80$), mientras que, en el factor *humor general*, la diferencia estadísticamente significativa ($p = 0,05$) se encontraba entre los alumnos de 15-17 años ($M = 32,69$) y los de 18-20 años ($M = 36,67$), con un tamaño del efecto moderado ($0,50 \leq d \leq 0,79$).

4. Discusión

En primer lugar, respecto al primer objetivo específico que versa acerca de diferencias en la puntuación de IE entre el alumnado de CF y el de PCPI, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la categoría *interpersonal*. Asimismo, se puede confirmar que la dirección de la diferencia es acorde con los resultados reportados por Karimi y Besharat (2010) y Lee y Olszewski-Kubilius (2006), puesto que el alumnado de CF ha alcanzado una mayor puntuación que el alumnado de PCPI, cuyo resultado coincide con el de la investigación de Riffle (2010), en la cual los adultos que se encontraban en el mundo laboral puntuaron más alto en la dimensión *relación con los demás* que los jóvenes que se encontraban estudiando educación secundaria. Sin embargo, es importante señalar que solamente se ha encontrado una diferencia estadísticamente significativa en un factor del EQ-i-S (modelo mixto) y no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ningún factor del TMMS (modelo cognitivo), por lo que conviene seguir investigando con estos grupos de edad concretos (alumnos de la formación profesional básica actual y CF) para poder seguir realizando comparaciones.

Estos resultados muestran que el alumnado de los PCPI mostró menos recursos a la hora de relacionarse con los demás y conocer las emociones de los demás que la muestra de participantes que conforman los CF. Puede que este déficit de relación interpersonal haya sido uno de los condicionantes de que este tipo de alumnado no continúe con el sistema educativo propio de la educación secundaria obligatoria y se encuentre en un PCPI (Karimi y Besharat, 2010; Lee y Olszewski-Kubilius, 2006). En consonancia con las palabras de Guil et al. (2006), la IE manifiesta tener capacidad predictiva significativa con suficientes e importantes elementos de la adaptación socioescolar. En este caso, si este déficit relacional se hubiera identificado con anterioridad, se podría haber intentado compensar con actividades o programas que lo promoviesen (Casablanca, 2014; Clarke, 2006; Escudero, 2014; Holt y Jones, 2005). De esta forma, puede que alguno de los alumnos se pudiera haber identificado más con los compañeros de aula y hubiera continuado con su grupo clase, sin necesidad de incorporarse a un programa alternativo de formación.

En segundo lugar, el siguiente objetivo específico acerca de las diferencias de IE en función del género ha proporcionado dos descubrimientos valiosos. Por un lado, a través del instrumento TMMS, se observaron diferencias estadísticamente significativas en el factor *reparación* a favor de los hombres (Extremera et al., 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Gartzia et al., 2012). Por otro lado, contrariamente a lo establecido por Candela et al. (2002)

y López-Zafra et al. (2014), el instrumento EQ-i-S no identificó diferencias estadísticamente significativas en función del género (Bar-On, 2000; Joseph y Newman, 2010; Livingstone y Day, 2005). En este sentido, la presente investigación replica los resultados obtenidos en muestra no española, por lo que sería necesario volver a llevarlo a cabo en otra zona de España para comprobar si se mantiene la no existencia de diferencias.

En líneas generales, las puntuaciones en función del género coinciden con la información aportada por Mestre y Guil (2003) y Riffle (2010), ya que son las mujeres las que puntúan más alto en un modo global, sin llegar a crear una diferencia significativa. A su vez, no se debe olvidar que las pruebas poseen una serie de instrucciones que determinan los niveles de IE normalizados en función del género, por lo que esta herramienta se puede utilizar para interpretar los niveles de IE de un grupo educativo y llevar a cabo un programa de orientación pedagógica en el caso de que se detecten por debajo de los límites establecidos por el baremo (Pena y Repetto, 2008).

En tercer lugar, tomando como referencia el último objetivo específico planteado en el presente manuscrito, el cual esperaba hallar diferencias en las puntuaciones de IE en función del intervalo de edad, se ha constatado que existen diferencias estadísticamente significativas en las categorías *reparación* (TMMS) y *humor general* (EQ-i-S). Respecto a la dirección de esta diferencia, cabe resaltar que también se ha cumplido lo esperado, puesto que los alumnos de 21 años o más han obtenido mejor nivel de reparación que los alumnos de 15-17 años, y los de 18-20 años han obtenido mejor nivel de humor general que los alumnos de 15-17 años, lo cual coincide con el trabajo de Riffle (2010), que debería complementarse en un futuro con estudios que trataran de buscar diferencias en muestras de sujetos españoles comprendidas entre estos intervalos de edad.

Estas diferencias obtenidas en función de la edad podrían deberse tal vez a la cantidad de estímulos o de experiencias que los alumnos de avanzada edad han experimentado en detrimento de los de menor edad. No obstante, convendría llevar a cabo investigaciones que comprobasen estas diferencias detectadas en sujetos adolescentes que no se encontraran cursando los PCPI. Puesto que en esas investigaciones se obtienen las mismas diferencias en función de la edad, se podría identificar a las mismas como producto de cuestiones madurativas. Sin embargo, si los adolescentes pertenecientes a un curso de educación secundaria no mostraran las diferencias detectadas en esta investigación, es posible que dicho déficit de puntuación emocional fuera una de las posibles causas del desajuste adaptativo que han experimentado los alumnos del PCPI (Guil et al., 2006).

Las aportaciones educativas del presente trabajo son diversas, ya que no solo abre las puertas del conocimiento de la IE en cursos de formación profesional, sino que también ayuda a seguir ampliando la definición del propio concepto de IE. Gracias a que se ha obtenido la información combinando la perspectiva cognitiva y mixta de la IE (Webb et al., 2013), los resultados obtenidos muestran que, a la hora de buscar diferencias en función del género,

en el TMMS sí que se encontraron algunas estadísticamente significativas en uno de sus factores, mientras que, para la variable *curso*, se hallaron diferencias significativas mediante uno de los factores del EQ-i-S. Estos resultados apoyan lo comentado por López-Zafra y Gartzia (2014) acerca de la complementariedad de ambos modelos y la necesidad de seguir profundizando acerca del tema. Es importante intentar unificar ambas visiones para generar una definición de IE que contenga una mayor variedad en su contenido, puesto que ambas perspectivas aportan conocimiento de vital importancia para detectar los niveles emocionales de los estudiantes.

Es necesario mencionar que este trabajo posee diversas limitaciones. Por un lado, la muestra de sujetos podría incrementarse con alumnado de otros centros que también cursaran PCPI y CF, puesto que hay que tener cautela a la hora de generalizar a otros contextos los resultados obtenidos en la presente investigación. Asimismo, en la línea del trabajo de Extremera y Fernández-Berrocal (2003), se podría utilizar la evaluación 360° para valorar la IE. De este modo, se compararían las puntuaciones de tres tipos de personas distintas (el individuo, los docentes y los estudiantes), lo que permitiría contrastar las autoevaluaciones del sujeto con las de los profesores y los compañeros (Pena y Repetto, 2008). Además, se podría complementar la información recibida mediante los cuestionarios con otros instrumentos cualitativos de recogida de datos, como pueden ser las entrevistas o la observación externa, intentando recoger también las opiniones de los familiares. Por otro lado, en esta investigación, no se han comparado los niveles de IE con ninguna otra variable, por lo que convendría en un futuro poder desarrollar programas de IE para intentar comprobar la eficacia de la misma en la disminución de problemas de violencia o de acoso escolar (Aroca, Ros y Varela, 2016; Bartrina, 2014; Pérez-Carbonell, Ramos-Santana y Serrano, 2016).

Pese a las limitaciones, la importancia de este trabajo reside en la apertura del análisis de la IE en estudios de formación profesional, ya que parece imprescindible la correcta implementación de programas para mejorar este conjunto de habilidades en los futuros trabajadores. Es por ello que líneas futuras de investigación pueden comprobar la eficacia de programas de IE, tanto en la formación de los PCPI como en la de los CF. A su vez, respecto a las diferencias obtenidas en función de los intervalos de edad, de género y de curso, como se ha comentado anteriormente, sería interesante llevar a cabo investigaciones que compararan los niveles de IE, no solo entre sujetos matriculados en las mismas condiciones que el presente trabajo, sino también entre estudiantes de formación profesional y alumnado de educación secundaria obligatoria.

Referencias bibliográficas

- AROCA, C.; ROS, C. y VARELA, C. (2016). Programa para el contexto escolar de prevención de violencia en parejas adolescentes. *Educar*, 52(1), 11-31.
<<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.673>>
- BAR-ON, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Tonawanda, NY: Multi Health Systems.

- (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. BAR-ON y J.D.A. PARKER (eds.). *The handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- (2002). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i-): Short Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- BARTRINA, M.J. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes: Hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educar*, 50(2), 383-400.
<<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.672>>
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- CANDELA, C.; BARBERÁ, E.; RAMOS, A. y SARRIÓ, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género [Emotional intelligence and the gender variable]. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 5, 10. Recuperado de <<http://reme.uji.es/articulos/acandc2272105102/texto.html>>.
- CASABLANCAS, S. (2014). La cuestión de la formación docente en los modelos 1 a 1: El caso del proyecto piloto Escuelas de innovación, dentro del programa «Conectar igualdad» (República Argentina). *Educar*, 50(1), 103-120.
<<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.57>>.
- CHO, S.; DRASGOW, F. y CAO, M. (2015). An investigation of emotional intelligence measures using item response theory. *Psychological Assessment*, 27(4), 1241-1252.
<<http://dx.doi.org/10.1037/pas0000132>>.
- CIARROCHI, J.V.; CHAN, A. y CAPUTI, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
<[http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)>.
- CLARKE, N. (2006). Emotional intelligence training: A case of caveat emptor. *Human Resource Development Review*, 5(4), 422-441.
<<http://dx.doi.org/10.1177/1534484306293844>>.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ESCUADERO, J.M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, 50, 101-138.
<<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.693>>.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y SALOVEY, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2008). A review of trait metamood research. En M.C. ALEXANDRA (ed.). *Advances in psychology research* (pp. 17-45). Nueva York: Nova Publishers.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. y RAMOS, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
<<http://dx.doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>>.
- GARCÍA-FERNÁNDEZ, J.M.; INGLÉS, C.J.; SURÍA, R.; LAGOS-SAN MARTÍN, N.; GONZÁLEZ-MACIÁ, C.; APARISI, D. y MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, M.C. (2015). Profiles of emotional intelligence and learning strategies in a sample of Chilean students. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 437-455.
<<http://dx.doi.org/10.1007/s10212-015-0254-9>>.

- GARTZIA, L.; ARITZETA, A.; BALLUERKA, N. y BARBERÁ, E. (2012). Inteligencia emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales [Emotional Intelligence and Gender: Beyond sex differences]. *Anales de Psicología*, 28, 567-575.
<<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>>.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GUIL, R.; GIL-OLARTE, P.; MESTRE, J.M. y NÚÑEZ, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX(22). Recuperado de <<http://reme.uji.es/articulos/numero22/article5/numero%2022%20article%205%20INTEL.pdf>>.
- HOLT, S. y JONES, S. (2005). Emotional intelligence and organizational performance: Implications for performance consultants and educators. *Performance Improvement*, 44(10), 15-21.
<<http://dx.doi.org/10.1002/pfi.4140441005>>.
- IMEL, S. (2001). Effect of Emotions on Learning in Adult, Career, and Career-Technical Education. *Training*, 15(6), 312-318.
- JOSEPH, D.L. y NEWMAN, D.A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78.
<<http://dx.doi.org/10.1037/a0017286>>
- JOSEPH, D.L.; JIN, J.; NEWMAN, D.A. y O'BOYLE, E.H. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance?: A meta-analytic investigation of mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 298-342.
<<http://dx.doi.org/10.1037/a0037681>>.
- KARIMI, M. y BESHARAT, M.A. (2010). Comparison of alexithymia and emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 753-756.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.179>>.
- LEE, S. y OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29.
<<http://dx.doi.org/10.1177/016235320603000103>>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295 (10 diciembre 2013).
- LIVINGSTONE, H. y DAY, A. (2005). Comparing the construct and criterion-related validity of ability-based and mixed-model measures of emotional intelligence. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 851-873.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0013164405275663>>.
- LÓPEZ-ZAFRA, E. y GARTZIA, L. (2014). Perceptions of gender differences in self-report measures of emotional intelligence. *Sex roles*, 70(11-12), 479-495.
<<http://dx.doi.org/10.1007/s11199-014-0368-6>>.
- LÓPEZ-ZAFRA, E.; PULIDO, M. y BERRIOS, P. (2014). EQI-Versión corta (EQI-C): Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.
- MAYER, J.D. y SALOVEY, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
<[http://dx.doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](http://dx.doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)>.
- MAYER, J.D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D.R. y SITARENIS, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
<<http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>>.

- McINTYRE, M.H. (2010). Gender differences in the nature and linkage of higher-order personality factors to trait and ability emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 48, 617-622.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.12.019>>.
- MESTRE, J.M. y GUIL, R. (2003). Inteligencia emocional. En E.G. FERNÁNDEZ-ABASCAL, M.P. JIMÉNEZ y M.D. MARTÍN (eds.). *Emoción y motivación: La adaptación humana* (pp. 397-425). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- O'BOYLE, E.H.; HUMPHREY, R.H.; POLLACK, J.M.; HAWVER, T.H. y STORY, P.A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818.
<<http://dx.doi.org/10.1002/job.714>>.
- Orden 78/2010, de 27 de agosto, de la Conselleria de Educació, por la que se regulan determinados aspectos de la ordenación y organización académica de los ciclos formativos de Formación Profesional del sistema educativo en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana [2010/9539]. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* (27 agosto 2010).
- PENA, M. y REPETTO, E. (2008). Estado de la investigación sobre Inteligencia Emocional en España en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 400-420.
- PÉREZ-CARBONELL, A.; RAMOS-SANTANA, G. y SERRANO, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar: Algunos indicadores. *Educar*, 52(1), 51-70.
<<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.716>>.
- Resolución 5 de julio de 2010, de la Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial en todas sus modalidades y tipos de entidad o centro docente promotor, para el curso 2010-2011. [2010/8482]. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana número 6320* (28 julio 2010).
- RIFFLE, B.J. (2010). *Emotional maturity of adolescents and adults in GED programs*. Mississippi, EE. UU.: Universidad del Sur del Mississippi. Tesis doctoral.
- SALOVEY, P. y MAYER, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
<<http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>>.
- SALOVEY, P.; MAYER, J.D.; GOLDMAN, S.L.; TURVEY, C. y PALFAI, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. PENNEBAKER (ed.). *Emotion, Disclosure & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- VIVIANO, T. (2012). *Should emotional intelligence in the workplace be taught in CTCs?* Instituto de Tecnología de Middle Bucks. Tesis doctoral no publicada.
- WEBB, C.A.; SCHWAB, Z.J.; WEBER, M.; DELDONNO, S.; KIPMAN, M.; WEINER, M.R. y KILLGORE, W.D.S. (2013). Convergent and divergent validity of integrative versus mixed model measures of emotional intelligence. *Intelligence*, 41(3), 149-156.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2013.01.004>>.
- WELLS, D.; TORRIE, J. y PRINDLE, L. (2000). *Exploring emotional intelligence correlates in selected populations of college students*. Alberta, Canadá: Lethbridge Community College.