



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y SALUD

Tesis doctoral

**INTELIGENCIA EMOCIONAL, CREATIVIDAD,
BIENESTAR SUBJETIVO Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS**

Autora:

Sara Sánchez Ruiz

Directora:

Dra. D^a. Presentación Ángeles Caballero García

Madrid, 2020

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y SALUD

Tesis doctoral

**INTELIGENCIA EMOCIONAL, CREATIVIDAD,
BIENESTAR SUBJETIVO Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS**

Autora:

Sara Sánchez Ruiz

Directora:

Dra. D^a. Presentación Ángeles Caballero García

Madrid, 2020

DEDICATORIA

A mi marido y a mis hijos, por su amor incondicional, por ser el motivo de mi felicidad y mi mayor satisfacción en la vida. Ellos son uno de los alicientes de este trabajo, que no es solo números y letras sobre papel, sino un esfuerzo y una dedicación constante mezcladas con la curiosidad que me han llevado de una forma creativa a este estudio. Dichos valores son lo que me gustaría transmitir a mis hijos Sofía y Javier.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a mi amiga, compañera y directora de tesis Presentación Ángeles Caballero. Por su profesionalidad, sabiduría y buen hacer, además de su integridad y honestidad profesional. A lo largo de este trayecto ha sido mi gran maestra logrando despertar mi curiosidad y mi faceta investigadora, que estoy segura continuaremos, pues su permanente curiosidad, lucha y fuerza creativa, no permitirá que este trabajo tenga un final, más bien será la puerta que abra futuras investigaciones. Gracias por compartir un pedacito de tu conocimiento y enseñarme que el esfuerzo y la exigencia es una gran virtud.

A la Institución educativa SEK, a la Universidad Camilo José Cela, y particularmente y a la Facultad de Educación y Salud, que ha contribuido a mi formación y por permitirme formar parte de su gran familia, de la que me siento orgullosa.

A los alumnos que han formado parte de la muestra de este estudio, sin cuyo consentimiento y colaboración no habiéramos podido obtener los datos necesarios para la realización de este estudio.

Al Vicerrectorado de Innovación, por haber creído en este proyecto, y en especial a los miembros del equipo de investigación “ASE” de la Universidad Camilo José Cela, M^a José, Pilar, Esther, Esme y Nerea. Su ayuda en la logística de la recogida de datos y el diseño, desarrollo y evaluación del programa de intervención ha sido imprescindible para la consecución de los datos de esta tesis. Mención especial a su IP, directora de esta tesis, por su generosidad al haberme ofrecido la posibilidad de vivir esta aventura y por su apoyo al proyecto desde sus inicios.

A mis padres políticos María José Carretero y José Javier Blanch, por estar siempre cerca apoyándome con amor en esta batalla. Este trabajo lleva parte sus señas de identidad reflejadas en el cariño con el que está realizada, que no es otra cosa que el mismo que llevan dándome desde que forman parte de mi vida. Especial consideración a la “mejor Abui” que me ha dado apoyo profesional y emocional cuando lo he necesitado y por haber hecho de “mamá” de mis hijos tantas veces como ha sido necesario.

A mi madre y a mi ángel del cielo, Mario Sánchez San Miguel, mi padre, que han guiado este trabajo con su legado, pues ellos me enseñaron la importancia del esfuerzo, la constancia y a seguir los sueños, aunque el camino no sea fácil, pues en la adversidad está la recompensa final. A mis hermanos y sobrinos que han sido mi válvula de escape en los momentos de descanso entre trabajo y trabajo.

Finalmente, y no menos importante, a mi marido, por su paciencia y apoyo incondicional día a día, cuando las fuerzas han faltado, y he necesitado ese aliento para seguir adelante. A mis hijos Sofía y Javier que, a pesar de su corta edad, han sabido respetar mis momentos de trabajo y renuncia a estar juntos, y porque su sonrisa diaria ha sido la magia necesaria para que este trabajo se haya llevado a término.

ÍNDICE GENERAL

I. INTRODUCCIÓN	23
II. MARCO TEÓRICO	35
CAPÍTULO 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL	37
1.1 EVOLUCIÓN Y CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	38
1.2 ENFOQUES Y MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	40
1.2.1 Modelos de habilidades	40
1.2.2 Modelos mixtos.....	41
1.2.3 Otros modelos.....	43
1.3 EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	45
1.3.1 Medidas de auto-informe	46
1.3.2 Medidas de habilidad o Ejecución.....	48
1.3.3 Evaluadores externos.....	49
1.4 RELACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL CON LA CREATIVIDAD, LA FELICIDAD, LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	50
1.4.1 Inteligencia emocional y creatividad.....	50
1.4.2 Inteligencia emocional y felicidad	52
1.4.3 Inteligencia emocional y satisfacción con la vida	54
1.4.4 Inteligencia emocional y rendimiento académico.....	56
1.4.5 Inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico	59
1.5 DIFERENCIAS EN INTELIGENCIA EMOCIONAL SEGÚN GÉNERO, EDAD Y ELECCIÓN DE ESTUDIOS.....	62
1.5.1 Inteligencia emocional y género	62
1.5.2 Inteligencia emocional y edad.....	65
1.5.3 Inteligencia emocional y elección de estudios	67
CAPÍTULO 2: CREATIVIDAD	71
2.1 EVOLUCIÓN Y CONCEPTO DE CREATIVIDAD.....	71
2.2 MODELOS EXPLICATIVOS DE LA CREATIVIDAD.....	76
2.2.1 Modelos competenciales, de inversión y de pensamiento productivo	76
2.2.2 Teorías personalistas o integradoras.	78
2.2.3 Otras teorías.....	79
2.3 EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD.....	80
2.3.1 Tests psicométricos	81
2.3.2 Cuestionarios.....	84
2.3.3 Evaluación inter-jueces	85
2.4 CREATIVIDAD Y SU RELACIÓN CON LA FELICIDAD, LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	88
2.4.1 Creatividad y felicidad	88
2.4.2 Creatividad y satisfacción con la vida.....	90

2.4.3 Creatividad y rendimiento académico	91
2.4.4 Creatividad como predictor del rendimiento académico.....	94
2.5 DIFERENCIAS DE LA CREATIVIDAD SEGÚN GÉNERO, EDAD Y ELECCION DE ESTUDIOS	96
2.5.1 Creatividad y género	96
2.5.2 Creatividad y edad.....	99
2.5.3 Creatividad y elección de estudios.....	102
CAPÍTULO 3: FELICIDAD	105
3.1 EVOLUCIÓN Y CONCEPTO DE FELICIDAD	106
3.2 MODELOS EXPLICATIVOS DE LA FELICIDAD	108
3.3 EVALUACIÓN DE LA FELICIDAD.....	113
3.4 RELACION ENTRE LA FELICIDAD, LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.	120
3.4.1 Felicidad y satisfacción con la vida	120
3.4.2 Felicidad y rendimiento académico.....	122
3.4.3 Felicidad como predictora del rendimiento académico.....	125
3.5 FELICIDAD SEGÚN GÉNERO, EDAD Y ELECCIÓN DE ESTUDIOS	126
3.5.1 Felicidad y género	126
3.5.2 Felicidad y edad.....	128
3.5.3 Felicidad y elección de estudios.....	131
CAPÍTULO 4: SATISFACCIÓN CON LA VIDA	133
4.1 EVOLUCIÓN Y CONCEPTO DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA	133
4.2 MODELOS EXPLICATIVOS DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA	135
4.3 EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA	137
4.3.1 Instrumentos de satisfacción con la vida general	138
4.3.2 Instrumentos de satisfacción con la vida orientados a poblaciones concretas.....	140
4.3.3 Instrumentos de satisfacción con la vida vinculados a contextos específicos.....	142
4.4 RELACIÓN ENTRE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	144
4.4.1 Satisfacción con la vida y rendimiento académico.....	144
4.4.2 La satisfacción con la vida como predictora del rendimiento académico.....	146
4.5 DIFERENCIAS DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA POR GÉNERO, EDAD Y ELECCIÓN DE ESTUDIOS ...	147
4.5.1 Satisfacción con la vida y género.....	147
4.5.2 Satisfacción con la vida y edad.....	149
4.5.3 Satisfacción con la vida y elección de estudios.	153
CAPÍTULO 5: PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LA CREATIVIDAD Y EL BIENESTAR SUBJETIVO.....	155
5.1 INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	155
5.2 INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD.....	167
5.3 INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA FELICIDAD	173

5.4 INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA.	177
5.5 INTERVENCIÓN EMOCIONALMENTE POSITIVA Y CREATIVA.....	180
III. MARCO EMPÍRICO	193
CAPÍTULO 6: INTELIGENCIA EMOCIONAL, CREATIVIDAD, BIENESTAR SUBJETIVO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	
EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS.	195
6.1 PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN	199
6.2 OBJETIVOS	199
6.3 HIPÓTESIS	201
6.4 VARIABLES	201
6.5 METODOLOGÍA.....	204
6.5.1. Participantes	206
6.5.2 Instrumentos de medida	208
6.5.3. Procedimiento de recogida de datos	213
6.5.4 Análisis de datos.....	215
CAPÍTULO 7: RESULTADOS OBTENIDOS.....	221
7.1 Inteligencia emocional, creatividad, felicidad, satisfacción vital y rendimiento académico de los alumnos.....	221
7.2 Relación entre Inteligencia Emocional, creatividad, felicidad y satisfacción pre-test y post test y su relación con el rendimiento post-test.....	233
7.3 Diferencias entre grupos, en inteligencia emocional, creatividad, felicidad, satisfacción vital y el rendimiento pre-test y post-test.....	241
7.4 Diferencias por género, edad, elección de estudios pre-test y post-test de la inteligencia emocional, creatividad, felicidad, satisfacción con la vida y rendimiento académico post-test.....	254
7.5. Inteligencia emocional, creatividad, felicidad y satisfacción vital (individualmente o en conjunto) como variables predictoras del rendimiento académico.....	280
CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN	287
IV. PARTE FINAL	297
CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES.....	299
CAPÍTULO 10: LIMITACIONES.....	304
CAPÍTULO 11: PROSPECTIVA.....	306
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	313

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Resumen de modelos explicativos de la felicidad	110
Tabla 2: Distribución de la muestra según, titulación.....	206
Tabla 3: Distribución de la muestra según, grupo y género.....	207
Tabla 4: Distribución de la muestra según, grupo y edad	208
Tabla 5: Resumen de problemas, objetivos e hipótesis de trabajo para el análisis de datos	218
Tabla 6: Estadísticos descriptivos de la Inteligencia emocional (pre-test)	221
Tabla 7: Estadísticos descriptivos de la creatividad (en centiles), (pre-test)	222
Tabla 8: Estadísticos descriptivos de felicidad subjetiva (pre-test)	223
Tabla 9: Estadísticos descriptivos de satisfacción con la vida (pre-test)	223
Tabla 10: Estadísticos descriptivos de rendimiento académico (post-test).....	224
Tabla 11: Prueba de normalidad para inteligencia emocional según, grupo (pre test)	224
Tabla 12: Prueba de normalidad para IE según, género (pre-test).....	225
Tabla 13: Prueba de normalidad para IE según, elección de estudios (pre-test).....	225
Tabla 14: Prueba de normalidad para IE, según edad (pre-test)	226
Tabla 15: Prueba de normalidad para creatividad, según grupo (pre-test)	226
Tabla 16: Prueba de normalidad para creatividad, según género (pre-test).....	227
Tabla 17: Prueba de normalidad para creatividad, según elección de estudios (pre-test)..	227
Tabla 18: Prueba de normalidad para creatividad, según edad (pre- test)	228
Tabla 19: Pruebas de normalidad para felicidad, según grupo (pre-test).....	228
Tabla 20: Pruebas de normalidad para felicidad, según género (pre-test)	229
Tabla 21: Pruebas de normalidad para felicidad, según elección de estudios (pre-test)....	229
Tabla 22: Prueba de normalidad para felicidad, según edad (pre- test)	230

Tabla 23: Pruebas de normalidad para satisfacción con la vida, según grupo (pre-test) ...	230
Tabla 24: Pruebas de normalidad para satisfacción con la vida, según género (pre-test)...	231
Tabla 25: Pruebas de normalidad para satisfacción con la vida, según elección de estudios (pre-test)	231
Tabla 26: Pruebas de normalidad para satisfacción con la vida, según edad (pre-test)	232
Tabla 27: Prueba de normalidad para rendimiento académico, según grupo y género.....	232
Tabla 28: Prueba de normalidad para rendimiento académico, según elección de estudios y edad	233
Tabla 29: Correlaciones de Pearson para las variables dependientes del estudio (pre-test)	233
Tabla 30: Correlaciones de Pearson para las variables dependientes del estudio (post-test), por rendimiento académico	237
Tabla 31: Pruebas t de Student para inteligencia emocional (pre y post- test), según grupo	241
Tabla 32: Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para claridad y atención Emocional (pre-test y post- test), según grupo.....	242
Tabla 33: Pruebas t de Student para el porcentaje de cambio de la inteligencia emocional (regulación emocional), por grupo.....	243
Tabla 34: Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para el porcentaje de cambio de claridad emocional, según grupo	244
Tabla 35: Ancova para inteligencia emocional.....	244
Tabla 36: Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para creatividad (pre-test y post-test), según grupo	246
Tabla 37: Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para porcentajes de cambio en creatividad según grupo	246
Tabla 38: Ancova para creatividad	247

Tabla 39: Pruebas t de Student para felicidad (Oxford) (pre-test y post-test), según grupo	248
Tabla 40: Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para felicidad subjetiva (pre-test y post-test), según grupo	249
Tabla 41: Pruebas t de Student para porcentajes de cambio de felicidad (Oxford), según grupo	250
Tabla 42: Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para porcentaje de cambio de felicidad subjetiva, según grupo.....	250
Tabla 43: Ancova para felicidad	251
Tabla 44: Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para satisfacción con la vida general y específica con la vida (Diener) (pre-test y post-test), según grupo.....	252
Tabla 45: Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para porcentaje de cambio de satisfacción con la vida (general) y (Diener), según grupo.....	252
Tabla 46: Ancova para satisfacción con la vida.....	253
Tabla 47: Prueba no paramétrica U de Mann Withney para rendimiento académico según grupo	254
Tabla 48: Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para inteligencia emocional, según género.....	255
Tabla 49: Pruebas t de Student para Inteligencia emocional, según género	255
Tabla 50: Pruebas t de Student para porcentajes de cambio en inteligencia emocional, según género	256
Tabla 51: Anova para inteligencia emocional, según edad.....	257
Tabla 52: Pruebas post hoc Bonferroni para atención emocional (pre-test)	258
Tabla 53: Anova para porcentajes de cambio de inteligencia emocional, según edad	258
Tabla 54: Pruebas t de Student para inteligencia emocional, según elección de estudios	259
Tabla 55: Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para atención emocional, según elección de estudio	260

Tabla 56: Pruebas t de Student para los porcentajes de cambio de inteligencia emocional, según elección de estudios	261
Tabla 57: Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para porcentaje de cambio de atención emocional, según elección de estudios	262
Tabla 58: Ancova, pruebas de los efectos inter-sujetos con variable dependiente inteligencia emocional post-test.....	262
Tabla 59: Prueba U de Mann Whitney para creatividad, según género.....	263
Tabla 60: Prueba U de Mann Whitney para porcentajes de cambio de creatividad, según género.....	264
Tabla 61: Anova de un factor para creatividad, según edad	264
Tabla 62: Pruebas post hoc Bonferroni para Crea B (pos-test).....	265
Tabla 63: Anova de un factor para porcentajes de cambio de la creatividad, según edad.	266
Tabla 64: Prueba U de Mann Whitney para creatividad, según elección de estudios	266
Tabla 65: Prueba U de Mann Whitney para porcentajes de cambio en creatividad, según elección de estudios	267
Tabla 66: Ancova, pruebas de los efectos inter-sujetos con variable dependiente creatividad (A, B y C) post-test	267
Tabla 67: Pruebas U de Mann Whitney para felicidad, según género	268
Tabla 68: Prueba U de Mann Whitney para porcentajes de cambio para felicidad, según género.....	269
Tabla 69: Anova de un factor para felicidad, según edad.....	269
Tabla 70: Anova de un factor para porcentajes de cambio de felicidad, según edad	270
Tabla 71: Pruebas t Student para felicidad (Oxford), según elección de estudios.....	270
Tabla 72: Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para felicidad subjetiva, según elección de estudios	271

Tabla 73: Pruebas t de Student para porcentajes de cambio de felicidad (Oxford) según elección de estudios	272
Tabla 74: Prueba U de Mann Whitney para porcentajes de cambio de felicidad subjetiva, según elección de estudios	272
Tabla 75: Ancova para felicidad (Oxford y felicidad subjetiva) post-test	273
Tabla 76: Prueba U de Mann Whitney para satisfacción con la vida, según género	274
Tabla 77: Prueba U de Mann Whitney para porcentajes de cambio de satisfacción con la vida, según género.....	274
Tabla 78: Anova de un factor para satisfacción con la vida, según edad.....	275
Tabla 79: Prueba U de Mann Whitney para satisfacción con la vida, según elección de estudios.....	276
Tabla 80: Prueba U de Mann Whitney para porcentajes de cambio de satisfacción con la vida, según elección de estudios	276
Tabla 81: Ancova, para satisfacción con la vida (general y específica) post-test.....	277
Tabla 82: Prueba U de Mann Whitney para rendimiento académico, según género	278
Tabla 83: Anova de un factor para rendimiento académico, según edad.....	278
Tabla 84: Pruebas post hoc de Bonferroni para rendimiento académico, según edad.....	279
Tabla 85: Prueba U de Mann Whitney para rendimiento, según elección de estudios.....	280
Tabla 86: Modelo de Regresión de rendimiento académico a partir de la inteligencia emocional	281
Tabla 87: Modelo de regresión de rendimiento académico a partir de creatividad	282
Tabla 88: Modelo de regresión de rendimiento académico a partir de felicidad (Oxford).....	283
Tabla 89: Modelo de regresión de rendimiento académico a partir de Satisfacción con la vida.....	283
Tabla 90: Modelo de regresión de rendimiento académico a partir del género	284

Tabla 91: Modelo de regresión de rendimiento académico a partir de la elección de estudios.....	285
Tabla 92: Modelo de regresión de rendimiento académico a partir de la edad	285
Tabla 93: Modelo de regresión de rendimiento académico a partir del grupo	286

I. INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

La primera década del siglo XXI ha sido una etapa de grandes cambios para las universidades a nivel europeo y a nivel nacional, no solo por el proceso de convergencia europea, sino también por otros cambios políticos, sociales o económicos, a los que la universidad ha tenido que adaptarse, teniendo en cuenta que el conocimiento y la formación que en ella se imparte es clave para el crecimiento económico (Palma, 2019).

Bolonia nace de una estructura universitaria con deficiencias y una sociedad con exigencias de adaptación. Algunos documentos recientes expresan aún esta necesidad de cambio aunque con un lenguaje distinto, como se refleja en el documento de la Comisión Europea (Europa, 2020), *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*, afirma la necesidad de fomentar la educación para la vida y el espíritu emprendedor e innovador, y el informe al Consejo Europeo elaborado por el Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030 (Guillén, Begega y Luque, 2014), el cual muestra la necesidad de corregir el desequilibrio existente entre la oferta y la demanda de conocimientos, para poder adecuar al alumno a las exigencias laborales.

En España la implantación de reformas universitarias derivadas del plan Bolonia han evidenciado las dificultades de un sistema universitario cuyas peculiaridades educativas se situaban lejos de estas propuestas, junto con dificultades políticas traducidas en falta de acuerdos, que han ralentizado la capacidad universitaria para avanzar hacia el futuro y adecuarse a las demandas (Virgós y Domingo, 2011).

La universidad debe ser “la conciencia crítica de la sociedad, los principales centros de reflexión, análisis y prospectiva sobre la evolución de la propia sociedad y quienes lideren las propuestas de resolución de conflictos y crisis diversas” (Palma, 2019, p. 330).

Teniendo en cuenta que Europa no puede permitirse la pérdida de talento, creemos necesario atender a esa futura generación que serán los innovadores de mañana, European University Association (EUA, 2011). Por ello, y con el objetivo de educar para la vida, más allá de los conocimientos académicos, mejorando el equilibrio entre la oferta y demanda por parte de las organizaciones, nuestra investigación ha introducido dentro de las aulas universitarias variables tales como Inteligencia emocional (IE), creatividad,

felicidad y satisfacción con la vida, para este fin, con el interés añadido de comprobar su relación y/o incidencia en el rendimiento académico (RA).

Aunque los beneficios de la IE han sido evidenciados en diferentes contextos de la vida, la literatura empírica comúnmente lo ha estudiado desde ambientes organizativos y profesionales (Boyatzis, 2006, 2008; Dreyfus, 2008; Repetto y Pena, 2010; Stubbs y Wolff, 2008).

Teniendo en cuenta que la etapa educativa universitaria, precede al mundo laboral, resulta de interés integrar esta variable dentro del currículo (Carpio, Díaz, Ibáñez y Obregón, 2007; Fragoso-Luzuriaga, 2015; Llorent, Zych y Varo-Millán, 2020; Márquez Domínguez, González Herrera y García Mesa, 2017; Vargas 2010), con el objetivo de fomentar en los alumnos competencias que van más allá de los clásicos conocimientos meramente teóricos y académicos, que les proporcionen una formación holística, con el objetivo de lograr un desarrollo profesional efectivo (Bisquerra, 2003; Del Río, del Barco, Carroza, García y Bullón, 2015; Joseph y Newman, 2010; O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver y Story, 2011; Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008; Velsor, 2009). De esta forma, podrán enfrentarse exitosamente a las demandas profesionales (Alarcón, Ibáñez, Serrano, Vega, y Aguilar, 2019), además de proporcionarles un ajuste psicológico que genere un clima escolar percibido adecuado, vinculado a un aprendizaje más óptimo (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008), que les prepare para la vida (Martínez González, 2011; Pallisera, Fullana, Planas y Del Valle, 2010; Sáenz-López y De las Heras, 2013; Uceda, 2011).

La literatura existente ha manifestado que altos niveles de IE entre el personal docente repercuten positivamente en diferentes áreas de su trabajo educativo, siendo esta variable necesaria especialmente en la formación de futuros docentes, además de para el alumnado de forma general (Rodrigo-Ruiz, 2016). En este sentido, Low, Lomax, Jackson y Nelson (2004) afirman que el conocimiento, las habilidades y la IE son la clave principal para mejorar la educación y ayudar a toda la comunidad educativa a alcanzar mayores niveles de logro, éxito profesional, liderazgo, y bienestar personal, incluso su importancia no viene únicamente de su relación con el rendimiento sino de otras variables con las que la IE está íntimamente relacionada, como adaptarse y comprometerse profesional y académicamente

entre universitarios tal como muestran en su estudio Merino-Tejedor, Hontangas y Petrides (2018).

De igual forma, la creatividad debe ser una variable a tener en cuenta dentro de la educación universitaria, para formar profesionales creativos e innovadores (Hernández, Alvarado, y Luna, 2015), que de forma habitual se enfrentan a diferentes contextos de trabajo, así como diversas metodologías docentes y de enseñanza, adaptándose a cualquier ambiente sin que ello les suponga un motivo de estrés.

La IE y la cognitiva, como la creatividad, se relacionan con el desempeño laboral de forma lineal, independiente y complementaria (Goleman, 1998; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). A medida que los alumnos avanzan a etapas educativas hacia la educación superior, la creatividad se reorienta hacia la productividad integrándose con habilidades socio-emocionales (Limiñana, 2008; Limiñana, Corbalán y Sánchez-López, 2010; Molina, Pierre y Sáenz, 1995), por lo que se debe promover una docencia universitaria capaz de acompañar la formación de los alumnos desde un pensamiento divergente, que fomente la competencia de resolución de problemas actuales (Chiecher, Elisondo, Paoloni, y Donolo, 2018; Siufi, 2008), y más teniendo en cuenta la creatividad como centro de la guía educativa, así como una forma de entender la educación más allá de los contenidos y actividades dentro y fuera de las aulas (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2009).

La creatividad en esta etapa cobra importancia por su estrecha relación con el espíritu emprendedor (Caballero-García, Guillén y Jiménez, 2017a, 2017b; Caballero-García, Jiménez y Guillén, 2019), la resolución de problemas o la productividad (del Águila, Capelo, Varela, Antequera y Barroso, 2019), entendida como competencia (Alezones, 2013), cuyo papel es generar lazos entre la universidad y la sociedad, donde los alumnos, futuros profesionales, puedan buscar soluciones a problemas sociales o ser capaces de innovar en diferentes campos del conocimiento a través de la experimentación con ideas nuevas. En este sentido, la enseñanza de la creatividad y del emprendimiento en la educación superior parecen complementarse (Comisión Europea, 2008).

Teniendo presente la necesidad de desarrollar contextos creativos en las aulas, nos llama la atención la percepción de los alumnos universitarios en cuanto a la escasa promoción de la creatividad en las aulas (Alencar; 2000; Alencar y Fleith, 2003; Csikszentmihalyi, 1997;

Paulovich, 1993; Solar, 2000 y Tolliver, 1985, citados por Caballero-García y Sánchez Ruiz, 2018).

La enseñanza creativa universitaria supone un desafío por su propia naturaleza, pues debe ser flexible y adaptativa metodológicamente, indirecta, motivante, rica en recursos metodológicos, y favorecer la relación docente-discente, focalizando los procesos de aprendizaje frente a los resultados pero sin descuidarlos (De la Torre, 1999) y quizá sean estas dificultades para llevarla a cabo por parte de los docentes, por la que investigadores critican al sistema educativo universitario por su escasa implicación en el desarrollo creativo de sus alumnos (Arteaga, Pérez y Luna, 2015).

Dados los avances de la sociedad, no se puede seguir educando a nuestros alumnos en el pasado, sino que debemos adecuarnos a las exigencias del contexto, para lo que el fomento del proceso creador es necesario y un valor en alza (Campos y Palacios, 2018, citado por del Águila et al., 2019).

Otra variable que consideramos necesaria en el ámbito universitario es el bienestar subjetivo, en su componente emocional (felicidad) y cognitivo (satisfacción con la vida), que desde los años 80 viene recogiendo en diferentes leyes educativas en etapas previas. La primera vez que comenzaron a aparecer algunos ejes básicos de las emociones como parte del currículo fue en 1985 en la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (Ruiz-Rodríguez y Carchuelo, 2015). Posteriormente la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), en su artículo 71, aboga por el desarrollo personal, intelectual, social y emocional, pero no es hasta la llegada de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (2013), donde se hace especial hincapié a estos aspectos para que formen parte del currículo formal, albergando una educación emocional para la creatividad (Martínez-Moreno, 2017). A pesar de ello, en los contextos educativos estudiar la felicidad no es suficientemente significativo pero empieza a incrementarse en el ámbito universitario.

El informe Ipsos Global Advisor on Global Happiness (2019), en el que participan 28 países a nivel mundial, sostiene que vivimos inmersos en una sociedad necesitada emocionalmente. Los datos obtenidos informan de la mala situación española, donde un 46% de la población es feliz, lo que la sitúa en el ranking como el penúltimo país del mundo y último de Europa estudiados. Por el contrario, los españoles reportan buena

satisfacción con la vida general, según el estudio de la fundación BBVA (2019) a favor de los más jóvenes (18-24 años).

La vida universitaria se compone de una gran variedad de factores cognitivos y emocionales que pueden influir negativamente en el bienestar de los estudiantes (Cova Solar et al., 2007) y con ello su rendimiento, como realización de pruebas objetivas evaluables, que suponen una fecha de entrega y con sus consecuentes relaciones sociales cuando requieres de realización grupal (Figueiredo Ferraz, Cardona, y Gil-Monte, 2009), lo que lleva a la necesidad de desarrollar estrategias para afrontarlas eficazmente (Salavera Borás y Usán Supervía, 2017), habiéndose demostrado que los discentes con altos índices de bienestar, tienen más posibilidades de finalizar su formación universitaria, (Frisch et al., 2005; González, Castro y Martín, 2011; Wintre et al., 2001). Parece necesario promover un ambiente educativo que proporcione las herramientas necesarias a los alumnos para que se sientan satisfechos académicamente y preparados para el futuro, y por ende, con la vida.

La asociación del bienestar subjetivo con la empleabilidad es evidente, pues según Suárez (2012), dicho concepto se vincula a las habilidades personales, mejorando la adaptación entre el aspirante a un puesto de trabajo con el mercado laboral, por lo que, las personas con mayor bienestar subjetivo, obtienen mejores empleos (Staw, Sutton, y Pelled, 1994), sienten mayor bienestar con éstos (Connolly y Viswesvaran, 2000), poseen mayor creatividad laboral al poseer más iniciativa y curiosidad por encontrar otras alternativas, por tanto se observa la relación entre creatividad y bienestar subjetivo (Kashdan y Roberts, 2004), se adaptan mejor al cambio (Bilbao, Techio y Páez, 2007), encuentran trabajo con mayor rapidez (Diener, Nickerson, Lucas y Sandvik, 2002), tienen mejores evaluaciones de sus superiores (Staw, Sutton y Pelled, 1994) con respecto a su calidad, productividad y creatividad de su trabajo (Cropanzano y Wright, 1999; Wright y Staw, 1999), por lo que ocupan más puestos de responsabilidad (Graen, 1976) con mejor retribución (Diener y Biswas-Diener, 2002) que otros trabajadores (Caballero-García y Sánchez-Ruiz).

Por este motivo, la empleabilidad y la universidad debieran ir de la mano (Rodríguez et al., 2010), al ser el paso previo a la inserción laboral del alumno, de ahí que las instituciones educativas de educación superior deban fomentar habilidades, conocimientos así como características personales afines a las demandas laborales, dónde las competencias socio-

emocionales son hoy en día demandadas (Repetto y Pérez-González, 2007), por lo que es una responsabilidad más, dentro de la enseñanza universitaria (Lantarón, 2014).

En este sentido, y dado que el bienestar puede ser parte del proceso enseñanza-aprendizaje, educar en bienestar es sinónimo de educar en salud y habilidades que harán superar cualquier dificultad, tanto académica como personal, ayudando a lograr aprendizajes más significativos (Caballero-García, Carretero Cenjor y Fernández Palop, 2015; Caballero-García, Ruano y Sánchez, 2018).

Teniendo en cuenta los beneficios del bienestar subjetivo (felicidad y satisfacción vital) en el desarrollo académico, personal y profesional mencionados, parece ser necesario en la educación superior. "Una educación universitaria debería ayudar a lograr la felicidad del alumno y, con ella, la sociedad en su conjunto" (González, 2014, p.67), siendo el nuevo paradigma de la realización de vida, la forma en la que los individuos construyen sus vidas en busca de su satisfacción y realización personal por medio del trabajo (Savickas, 2011, 2013).

La Declaración Conjunta del Espacio Europeo de Educación Superior (Declaration Bologna, 1999) describió los enfoques por competencias para crear un espacio europeo compartido para la Educación Superior, haciendo hincapié en la importancia de la adquisición de estas habilidades y valores.

Posteriormente, en 2003, el Proyecto Tunning de Estructuras Educativas en Europa (González y Wagenaar, 2003) señaló aquellas competencias de debían de ser resultantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de las instituciones universitarias, así como perfiles profesionales deseables para la empleabilidad, de cada área de conocimiento. Ambos estudios (Bologna y Tunning), evaluaron las competencias relacionadas con la IE, tales como las habilidades interpersonales y la capacidad de trabajar en equipo. Las universidades españolas se han visto desestabilizadas por la cantidad de cambios que han afectado a su funcionamiento: planes de estudios, métodos docentes, títulos, contratación de profesorado, incluso, de manera muy relevante, a la concepción misma de la Universidad y su papel en la sociedad. Tras veinte años de reforma universitaria, cabe reflexionar sobre la situación de la educación superior, sobre lo que se debería haber hecho y no se ha hecho.

Pese a que a nivel europeo existen multitud de reuniones periódicas para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las universidades como: Bologna Follow-Up Group (BFUG) o Bologna Seminars, son realmente significativas algunas publicaciones realizadas sobre este aspecto, un ejemplo de ello es la publicada en 2016, por el European Student's Union (ESU, anterior ESIB), titulada Bologna with student eyes (BWSE). Este estudio encuestó a diferentes comisiones de estudiantes de diferentes países y concluyó que los compromisos originales del Proceso de Bolonia están lejos de ser equitativos entre todos los países participantes. Esta falta de implementación plantea preocupaciones extremas y fomenta falta de confianza en el proceso entre los estudiantes, ya que después de más de 15 años, los objetivos de la Declaración de Bolonia siguen siendo en gran parte incumplidos (O'Driscoll, Fröhlich, Gehrke, y Isoski; 2015). Pero incluso en la actualidad, 20 años después de la Declaración de Bolonia y del inicio del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la educación superior no ha logrado dicha adaptación de forma efectiva, quedando aún mucho trabajo por delante (Damiani, 2019).

En esta investigación pretendemos incidir en la calidad educativa, entendida como las competencias que el alumno debe adquirir una vez finalizados sus estudios y que le ayudarán a sumergirse en el mundo profesional. En el currículum universitario europeo se incluyen una serie de competencias específicas (particulares de cada grado) y genéricas, que buscan formar a los estudiantes para que ejerzan la profesión específica de acuerdo con las necesidades de las empresas, sin embargo, los estudios que se han realizado con estudiantes universitarios muestran que estos no poseen las competencias requeridas por las empresas para una integración exitosa en el mercado de trabajo y los empleadores exigen más competencias que las evidenciadas por los egresados (ANECA, 2007).

Las competencias instrumentales hacen mención a habilidades comunicativas de organización y al manejo de recursos tecnológicos; las competencias inter-personales hacen mención a las habilidades sociales así como de control emocional y finalmente las competencias sistémicas a las habilidades intra-personales de trabajo autónomo, donde se contempla la actitud creativa e investigadora. Podemos observar como la IE, la creatividad y el bienestar subjetivo son variables implícitas en las competencias transversales postuladas por la ANECA.

Sin embargo, Pertegal-Felices, Castejón-Costa, y Jimeno-Morenilla (2014) ha constatado que los alumnos universitarios escasean de habilidades en control emocional, trabajo grupal, organización a otras personas o habituación a las alteraciones de un contexto en continuo cambio.

Conchado y Carot (2013) y Michavila (2016), tras su investigación con diferentes alumnos universitarios de varias titulaciones, concluyeron que los estudiantes universitarios que se encuentran cerca de acceder al mercado laboral tienen cierto manejo de las competencias transversales, pero mejorable, siendo uno de los puntos débiles de la formación universitaria. Este dato es corroborado por otros estudios observándose cómo este resultado se reitera en diversos estudios a escala nacional (Conchado y Carot, 2013; Michavila et al., 2016).

En este sentido, la competencia de “aprender a aprender” ha cobrado relevancia frente a otras, al tiempo que han empezado a entrar en juego en el marco educativo universitario, otras variables asociadas con la IE y la Psicología positiva.

Varias investigaciones como la de Martínez Clares y González Morga (2019), muestran que los estudios sobre competencias transversales en la Educación Superior, más que ser una cuestión de moda son un tema de necesidad con una prioridad inmediata, puesto que proporcionan competencias adicionales decisivas para la empleabilidad, pues como su propia definición indican, son el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias que, habiéndose adquirido en diferentes contextos educativos, habilitan para desarrollar cualquier profesión u oficio (Prieto, 2019).

Somos conscientes que la educación avanza, al tiempo que avanza la sociedad y cómo ésta debe de dar respuesta a las nuevas necesidades que emergen en el panorama actual. Dado que el ámbito universitario representa la etapa que precede a la inserción en el mundo del trabajo, varios estudios han analizado las posibles relaciones entre habilidades emocionales y su influencia en el contexto universitario. Además, los profesionales de la Educación Superior se han preguntado si es posible desarrollar en los estudiantes universitarios este tipo de habilidades, ya que uno de los principales objetivos de las universidades es promover el empleo y capacitar a profesionales para atender las necesidades de la sociedad (González y Wagenaar, 2003).

Nos encontramos en un contexto social de cambio constante, debido en parte a la expansión de los mercados, la globalización, el impacto de las nuevas tecnologías y los escenarios de competencia de alto rendimiento son claves en la sociedad actual (Casano, 2015; Kalfa y Taksa, 2015; Minten y Forsyth, 2014; Moss y Richter, 2011).

Las nuevas demandas y requerimientos que son exigidos a los universitarios cuando egresan de las aulas ya no se refieren en exclusiva a competencias técnicas adscritas a sus titulaciones universitarias (Mazalin y Kovacic, 2015; Pop y Mihaila, 2008; Tomlinson, 2008; Turner, 2014; citados por Gilar-Corbi, Pozo-Rico y Castejón-Costa, 2019), el conocimiento teórico es necesario, pero ha dejado de ser suficiente. Se requieren habilidades para llevar a la práctica en escenarios reales aquello que se ha estudiado de una manera teórica. El estilo de aprendizaje basado en la memorización pierde relevancia adquiriendo mayor peso el estilo de aprendizaje basado en la práctica y la experiencia, que fomente la resolución creativa de problemas o bien cree nuevos productos o ideas que mejoren la calidad de vida (Jiménez Huhges, 2008).

La IE, la creatividad, el bienestar subjetivo se mencionan entre las competencias necesarias para una mejor inclusión del alumno al mundo laboral del alumno y su calidad de vida, por todas las razones expuestas nos planteamos como objetivo primordial analizarlas en estudiantes universitarios y desarrollarlas mediante un programa de intervención emocionalmente positivo y creativo para mejorar la calidad de proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y su rendimiento, al tiempo que trabajamos por mejorar su empleabilidad.

Para dar respuesta al propósito de nuestra investigación hemos estructurado el informe de esta investigación en cinco partes: Introducción, marco teórico (con 5 capítulos), marco empírico (con 3 capítulos), parte final (con 2 capítulos) y referencias bibliográficas.

La introducción presenta el tema, justifica el motivo, relevancia y necesidad por la cual se ha llevado a cabo esta investigación. La parte teórica está compuesta por cinco capítulos, cuatro para cada variable de estudio (IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida), más uno último para recopilar los diferentes programas de intervención que han desarrollado estas variables en contexto nacional e internacional, y en las diferentes etapas educativas, particularmente en la Universidad. Los cuatro capítulos de esta parte teórica,

además de tratar aspectos conceptuales, hablar de los principales modelos explicativos y formas de evaluación, exponen los resultados de investigaciones empíricas que han estudiado la relación entre las variables del estudio, su carácter predictivo y aspectos diferenciales de ellas por género, edad y elección de estudios.

La parte empírica está formada por tres capítulos, el capítulo 6, destinado a formular las preguntas, objetivos e hipótesis de la investigación, a describir las variables de nuestro estudio, así como la metodología empleada para cumplir con el propósito de la investigación, en la que se describe la muestra, los instrumentos utilizados, el procedimiento de recogida de datos, y los análisis estadísticos realizados en función de los objetivos propuestos. El capítulo 7 del marco empírico muestra los resultados obtenidos tras los análisis estadísticos realizados, así como la interpretación de los mismos. El capítulo 8 finaliza con una discusión, que hace de nexo de unión entre el marco teórico desarrollado y los resultados de la investigación.

La parte final está compuesta por dos capítulos, el capítulo 9 que contiene las conclusiones, que informan de la respuesta a los interrogantes, y el grado de cumplimiento de los objetivos y las hipótesis de partida; y el capítulo 10 que contiene una reflexión sobre las limitaciones encontradas y la prospectiva del trabajo con la que se puede ampliar y continuar la investigación en el futuro.

El informe finaliza con las referencias bibliográficas que han fundamentado esta investigación.

II. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL

Los beneficios de la IE han sido estudiados en diferentes contextos, pero más concretamente en el ámbito organizacional desde años atrás hasta nuestros días (Caruso y Salovey 2012; Correa-Vigo, Castillo y Bianchina, 2019; García-Cisneros 2019; Rubio y Giscela, 2019; Silva, Noe y Correa-Vigo, 2019), reportando resultados de la influencia positiva de la IE en el desempeño.

En el ámbito académico, la IE también ha sido ampliamente estudiada, encontrando estudios en la Educación Infantil (Cabello, 2011), la Educación Primaria (García y Río, 2019), la Educación Secundaria Obligatoria (Cavero, 2019), en la Universidad (Pérez, Gerónimo y Castilla, 2019) e incluso en la educación para adultos que influyen de forma directa en los alumnos, padres y profesores (Huayamave, Benavides y Sangacha, 2019; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra 2018), destacando la asociación de la IE con algunas variables como son el RA (Jiménez y López- Zafra, 2009) el bienestar subjetivo, la satisfacción vital (Ferragut y Fierro, 2012) y la felicidad (Berrocal y Pacheco, 2009) de los estudiantes, entre otros beneficios.

Es necesario, por tanto, conocer el nivel de IE de nuestros discentes para integrar dicha competencia en los planes de estudios y lograr un buen desarrollo profesional futuro (Palomera, FernándezBerrocal y Brackett, 2008).

En este capítulo sentaremos las bases conceptuales de la IE haciendo un resumen del origen del término y su evolución hasta la actualidad. Haremos una descripción de los principales modelos explicativos, así como sus diferentes formas de evaluación. Posteriormente haremos una revisión de la literatura que ha estudiado la relación de la IE con variables como la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida, y el rendimiento; investigaciones que han analizado su carácter predictivo del rendimiento. Continuaremos con trabajos que han analizado las diferencias en IE por grupo, género, edad y elección de estudios.

Cerraremos este capítulo con una síntesis de los programas de intervención en IE que se han desarrollado en el ámbito educativo en general y, particularmente en el ámbito universitario, que han servido de referencia para nuestro programa de intervención.

1.1 EVOLUCIÓN Y CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Desde sus inicios hasta la fecha actual, el concepto de IE ha sufrido algunos cambios. Sin embargo, de manera general, se sigue manteniendo la idea de la IE como una inteligencia social, práctica y personal que involucra la capacidad de la persona para razonar con las emociones (Mayer y Salovey, 1997)

El concepto de IE tiene un claro precursor, el psicólogo Edward Thorndike (1920), con su concepto de Inteligencia Social, Wechsler (1940) también destacó el componente social de la inteligencia y otro importante soporte para el desarrollo de la IE fue Cattell (1963) que diferenció en aquel momento dos tipos de inteligencia: la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada.

Posteriormente, surgieron dos novedosas teorías, las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y la teoría triárquica de Sternberg (1985). Las inteligencias múltiples sustituyeron el concepto unilateral de inteligencia que Binet arraigó en todas las mentes (Martin y Boeck, 2004), y comenzaron a tenerse en cuenta aspectos no sólo racionales, sino también emocionales (Pérez y Castejón, 2007).

El término de IE fue acuñado por Mayer y Salovey (1990), quienes lo definieron inicialmente como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (p.189). Años más tarde Salovey y Mayer (1997) la volvieron a definir como:

Una característica de la inteligencia social que incluye un conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones. Dichas capacidades son las de supervisar los sentimientos y las emociones propias así como las de los demás, de discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones (p.10).

Pero fue Daniel Goleman (1995) quien popularizó más tarde el concepto de IE y señaló que el éxito personal dependía en un 80% de la IE, frente al 20% restante determinado por el CI. Partiendo del concepto de Salovey y Mayer, Goleman (1995) definió inicialmente la IE como “un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones, o sus estados mentales” (p. 89).

Más tarde Goleman (1998) redefinió la IE como la “capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (p. 98).

El término IE cuestionó en aquel momento los clásicos conceptos de capacidad y talento, como únicos requisitos para alcanzar el éxito personal en diferentes ámbitos de la vida (Caballero-García, 2009). El constructo de IE añadió la parte emocional a la clásica definición de inteligencia, haciendo hincapié en las contribuciones emocionales, personales y sociales de la conducta inteligente (Caballero-García, 2007; López Franco y Caballero-García, 1999).

En esta línea, Robert Sternberg (1997, 2003) definió el concepto de inteligencia exitosa como aquella habilidad para alcanzar el éxito en la vida dentro de un contexto sociocultural concreto, a través del equilibrio de habilidades analíticas, creativas y prácticas.

Posteriormente Bar-On, (1997) definió la IE como un conjunto de destrezas, competencias y habilidades emocionales que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar las situaciones del entorno. Este concepto lo vuelve a definir años más tarde, como un conjunto de aptitudes sociales y emocionales que proporcionan al sujeto herramientas para hacer frente eficazmente a las demandas del ambiente, acotando un poco más el término no solo a habilidades no cognitivas como algo general sino a aptitudes sociales y emocionales (Bar-On, 2000).

Mayer y Cobb (2000) redefinieron más tarde la IE “una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones” (p.273).

En su revisión de la literatura sobre los aspectos conceptuales de la IE, Noguera (2017) nos indica que existen ciertas contradicciones entre los autores. Algunos afirman que la IE son habilidades cognitivas que van más allá de la inteligencia o un mero coeficiente intelectual (Zeidner, Matthews y Roberts, 2004), otros la consideran como un conjunto de habilidades emocionales, desde la propia percepción abstracta y subjetiva del sujeto (Mandel y Pherwani, 2003), los hay que piensan que dicha habilidad ayuda a atender, expresar, comprender, regular las emociones facilitando el pensamiento, promoviendo el

crecimiento, emocional e intelectual y quienes defienden que la IE no es una habilidad, sino un conjunto de características de la personalidad (Goleman, 2009).

Los estudios empíricos en neurociencia, han ampliado la base científica del constructo IE, proporcionando información que relaciona esta variable con funciones cerebrales determinadas (Davidson, Jackson y Kalin, 2000), sin embargo, el debate sobre dicho concepto continúa abierto (Bisquerra, 2003), además de ser un tema en auge y en expansión, con un creciente interés por parte de los investigadores, que orientan el constructo principalmente al ámbito educativo y organizacional (Mestre et al., 2007).

Autoconocimiento y confianza; autorregulación y motivación; empatía y habilidades sociales, indicados por Candela y cols, (2001), son los ejes centrales, comunes y característicos de las definiciones y teorías de la IE, (Caballero-García, 2009). La discusión sobre el concepto de IE aún está abierta (Bisquerra, 2003).

Sobre estos aspectos, Rubio (2016) añade que el estudio empírico de la IE proporciona la investigación de las emociones y la cognición de forma complementaria. Desde que Salovey y Mayer (1990,1997) propusieron el concepto de IE, se comenzaron a estudiar las competencias socioemocionales como un concepto más amplio que deriva de la IE, además de las habilidades sociales, Inteligencias múltiples, autoestima, y la psicología positiva entre otras (Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz y Llorent, 2017).

1.2 ENFOQUES Y MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La diversidad en el concepto de IE ha condicionado que se hayan desarrollado una amplia gama de modelos explicativos de ella. La clasificación más admitida (Cifuentes, 2017) distingue entre modelos mixtos, modelos de habilidad (Berrocal y Extremera, 2009) y otros modelos (García Fernández y Giménez-Mas, 2010). A continuación haremos una breve descripción de cada uno de ellos.

1.2.1 Modelos de habilidades

Estos modelos definen la IE como una habilidad o capacidad cognitiva de conocer nuestros propios sentimientos y los de los demás para actuar en función de ambos, habiendo hincapié en la relación entre los procesos cognitivos y emocionales (Mayer et al., 2000),

concluyendo que existen habilidades cognitivas para atender (evaluar y expresar), manejar y regular las emociones inteligentemente, a partir de las normas que se rigen como socialmente aceptadas y valoradas éticamente.

Salovey y Mayer son considerados como los creadores del modelo de habilidad (Berrocal y Pacheco 2005), que concibe la IE como una inteligencia cognitiva para adaptarse emocionalmente a un contexto en continuo cambio y su aplicación al pensamiento, siendo las emociones un medio para la resolución de problemas, compuesto por tres habilidades emocionales: La percepción, valoración y expresión emocional.

El modelo de Salovey y Mayer (1990) se componía inicialmente de tres ramas: apreciación/expresión emocional, regulación emocional y uso emocional en la resolución de problemas, pero siete años más tarde reformularon su modelo, debido a que prestaba demasiada atención a la percepción y regulación emocional olvidándose de otras habilidades emocionales, por lo que ampliaron el modelo y la IE pasó a estar compuesta por cuatro factores: percepción, apreciación y expresión emocional; facilitación emocional del pensamiento (comprar emociones que nos hagan ir a la información relevante para generar un juicio u opinión y nos cambien el punto de vista); comprensión, análisis y utilización del conocimiento emocional; y regulación emocional, denominando al modelo de las cuatro ramas (Salovey y Mayer, 1997). Para este modelo explicativo, los sujetos se diferencian unos de otros en función de cómo manejan la información emocional tanto en un nivel intra-personal (propio manejo emocional) como en un nivel inter-personal (manejar las emociones de los demás).

1.2.2 Modelos mixtos

Estos modelos se caracterizan por mezclar rasgos y aptitudes, y consideran la IE como un conjunto mayor de habilidades que engloban el autocontrol, la auto-motivación, la consciencia social y el desarrollo de actividades sociales (Clarke, 2006) combinando procesos emocionales con aspectos de personalidad. Dentro de estos modelos se encuentran los de competencias emocionales (Goleman, 1995) y los de habilidades socioemocionales (Bar-On, 1997). En este grupo también se encuadra el modelo de auto-eficacia emocional de Petrides y Furnham (2003).

El modelo de competencias emocionales de Daniel Goleman (1995) se incluye dentro de los modelos mixtos de la IE, divide a la IE en dos tipos de competencias emocionales: personales (conocimiento de uno mismo y sus emociones, capacidad de reconocer, adecuar y controlar un sentimiento en el momento que aparece logrando mayor control de la vida emocional) y sociales (reconocimiento de las emociones ajenas mediante la empatía y el control emocional en las relaciones).

Con el tiempo, Goleman (1995) ha ido reformulando estas competencias, definiéndolas con mayor amplitud, describiendo a la persona emocionalmente competente como aquella que tiene autocontrol, es entusiasta, persistente, y posee habilidad de auto-motivación. Para el autor, “hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter” (p.285).

El Modelo Multifactorial de Bar-On (1997) considera la inteligencia socio-emocional, como un conjunto de aptitudes, competencias y habilidades no cognitivas (componentes factoriales) que influyen junto con las exigencias del contexto en la capacidad para conseguir logros. Divide las competencias socio-emocionales en cinco grupos diferenciados (Sosa Baltasar, 2014): Intrapersonales, Interpersonales, Adaptabilidad, Manejo del estrés y Estado de ánimo y motivación (felicidad y optimismo). Las personas socio-emocionalmente inteligentes tienen la habilidad de atender correctamente a sus emociones, lo que implica reconocerlas y expresarlas, así como regularlas, adecuándolas al contexto para poder relacionarse satisfactoriamente con los demás, empatizando y manteniendo relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes; y se caracterizan por algunos rasgos tales como optimismo, flexibilidad, realismo y afrontación a los obstáculos sin estrés.

Los modelos mixtos de Goleman (1995) y Bar-On (1997) dieron una visión más amplia de la IE que los de habilidad, ya que tuvieron en cuenta tanto aspectos cognitivos como no cognitivos, centrándose en los rasgos de personalidad.

El modelo de autoeficacia emocional de Petrides y Furnham (2001) distinguió la IE tanto como un rasgo como una capacidad, como grupo de destrezas y habilidades relativas al procesamiento emocional del individuo. Su modelo de rasgo de autoeficacia emocional, está basado en su revisión de los modelos de IE más destacados y se fundamenta más en la

percepción subjetiva que la persona tiene acerca de sus capacidades emocionales que en la capacidad que el sujeto demuestra tener en el manejo emocional de situaciones diarias (Petrides, 2010).

1.2.3 Otros modelos

En este grupo de modelos explicativos de la IE, incluimos aquellos que incluyen diferentes aspectos de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores personales.

El modelo de Cooper y Sawaf (1997) se ha desarrollado principalmente en el ámbito empresarial, postula que la IE está basada en cuatro bloques: Alfabetización emocional, Agilidad emocional, Profundidad emocional y Alquimia emocional o habilidad de innovación con problemas y presiones.

El modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla (1999) distingue entre la inteligencia intrapersonal (habilidades de autoconocimiento emocional, control emocional y automotivación) y la inteligencia interpersonal (capacidades de reconocimiento de las habilidades ajenas).

El modelo de Matineaud y Engelhartn (1996) se centra en evaluar la IE mediante cuestionarios orientados a diferentes contextos de la vida cotidiana, e integrando como componentes de la IE: el auto-conocimiento, gestión del humor, automotivación positiva, control de impulsos y apertura a los demás (empatía). Este modelo se diferencia del resto por introducir factores exógenos, creados por los sujetos a través del entorno.

El modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999) sostiene que los componentes de la IE son: autoconocimiento, y conocimiento emocional de los demás (empatía), comprensión de diferentes perspectivas, hacer frente a los impulsos emocionales, plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos, y utilizar habilidades sociales.

El modelo de Rovira (1998) engloba la IE en 12 dimensiones, que pueden resumirse en una actitud emocional positiva que reconoce, expresa y controlar los propios sentimientos así como los de los demás mediante la empatía, siendo la persona emocionalmente inteligente capaz de tomar decisiones adecuadas con motivación, ilusión, interés y autoestima que le proporcionarán habilidades para ser capaz de superar las dificultades, frustraciones y polaridades.

Los modelos de Autorregulación emocional para lograr la eficiencia y el logro, como el modelo de Vallés y Vallés (1999), el modelo Secuencial de Bonano (2001) y el modelo de las experiencias Emocionales de Higgins (1999), se diferencian entre sí por las dimensiones que postulan sus autores, pero todos concluyen que los seres humanos portamos un grado de IE que se ha de autorregular para su eficiencia.

El modelo de procesos de Barret y Gross (2001) parte de los anteriores modelos, e incluye una serie de procesos como selección y modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta.

A modo de síntesis podemos afirmar que los modelos de habilidades se centran en estudiar aquellas capacidades mentales que favorecen el procesamiento de información basada en el afecto (Mayer, DiPaolo, y Salovey, 1990). Los modelos mixtos o de rasgo se caracterizan por interpretar que la IE posee dimensiones de la personalidad variables, como son la asertividad, la empatía y el optimismo, así como capacidades mentales y emocionales (Bar-On, 1997; Goleman, 1995). Finalmente, los “otros modelos” complementan a los modelos mixtos y de habilidades, pues incluyen habilidades cognitivas y elementos que forman parte de la personalidad y la complementan, teniendo en cuenta, tanto las dimensiones endógenas del individuo, como las exógenas (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Los expertos en la materia han tenido que adoptar uno de los tres enfoques: habilidad, mixtos (también llamados de rasgo) u otros modelos complementarios, entendidos como otros puntos de vista en abordar una misma temática, en este caso la IE. Esto les ha conducido a constructos diferentes de la IE y por consiguiente, a la elección de instrumentos de evaluación que miden un constructo u otro en función del modelo empleado, lo que ha llevado a resultados contradictorios en las investigaciones científicas (Bisquerra, 2009, citado por Pérez, 2017).

De todos ellos hemos escogido para nuestra investigación el modelo de Salovey y Mayer, por su coherencia, viabilidad y rigurosidad tanto científica como teórica desde sus comienzos hasta la actualidad, facilitando el desarrollo de programas de intervención viables que pueden evaluarse posteriormente (Berrocal y Pacheco, 2005).

1.3 EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Dado que aún no existe una definición de cociente emocional aceptada por todos, tampoco existe una única forma de evaluar la IE (Caballero-García 2009). También 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).

A la hora de categorizar la evaluación de la IE se han utilizado tres tipos de instrumentos: auto-informes, pruebas de habilidad o ejecución y observadores externos (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2007; Fernández Berrocal et al., 2015).

El primer grupo de medidas incluye cuestionarios, escalas y auto-informes cumplimentados por el propio alumno, que evalúan la IE Percibida o auto-informada que establece las creencias y expectativas de los propios alumnos sobre si pueden atender, discriminar y regular sus emociones a través de unos enunciados cortos, donde el evaluado estima o valora sus habilidades y competencias emocionales a través de una escala Likert, de 5 puntos.

El segundo grupo, medidas de habilidad basadas en tareas de ejecución, hacen referencia a un grupo de actividades emocionales, innovadoras en su metodología y formato con respecto a las anteriores, que evalúan el estilo de resolución de problemas emocionales concretos, a través de la comparación de respuestas que tienen objetivos y puntuaciones predeterminadas (Mayer, 2001; Mayer, Caruso y Salovey, 1999), por ejemplo, si queremos medir la atención emocional del alumno, examinamos su capacidad de reconocer emociones en algunas expresiones faciales, mientras que si el objetivo es evaluar su capacidad de manejo emocional, se valorará la buena elección del sujeto a la hora de elegir una estrategia u otra para resolver un conflicto interpersonal.

El tercer grupo, hace mención a medidas de evaluación basadas en observadores externos: son cuestionarios cumplimentados por personas cercanas al sujeto evaluado, partiendo del supuesto de que si la IE implica la capacidad para manejar y comprender las emociones, se podría preguntar a las personas del entorno, sobre el manejo emocional en público y la forma en la que hacemos frente a situaciones estresantes. La evaluación externa proporciona información sobre cómo nos perciben personas cercanas a nivel emocional en

la vida cotidiana en contextos naturales (como puede ser el aula) indicando el nivel de habilidad emocional percibida por los demás. Esta forma de evaluar al sujeto es complementaria al resto de grupos de medidas siendo útil como información adicional y la única posible para edades infantiles que carecen de competencias de lecto-escritura. Ejemplo de ello es el Test de habilidades de la IE de Vallés Arándiga (2000).

La IE como habilidad se ha evaluado tanto con pruebas de auto-informe como de habilidad/ejecución, mientras que la IE rasgo solo tiene disponible evaluaciones de tipo auto-informe. A continuación exponemos algunos de los instrumentos más representativos de cada una de ellas.

1.3.1 Medidas de auto-informe

- Según modelo de habilidad

Según Pérez- Rojas (2012), la escala de auto-informe más utilizada en castellano es la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), para medir la IE percibida, y el escogido para esta investigación, en su versión reducida de 24 ítems, traducida al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), cuya descripción queda recogida en la parte empírica de descripción de instrumentos.

- Según modelo de rasgos

The Schutte Self Report Inventory (SSRI), elaborado por Schutte et al. (1998), mide tanto aspectos intrapersonales como interpersonales. En un principio, esta prueba estuvo compuesta por 33 ítems evaluados a través de una escala tipo Likert de 5 puntos, se diseñó con el propósito de medir tres habilidades adaptativas del modelo inicial del que partían. Sin embargo, el resultado de la investigación inicial determinó un único factor. Posteriores análisis mostraron que se podía dividir en 4 subfactores: percepción emocional, manejo de emociones propias y de los demás, y utilización de las mismas.

El Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) desarrollado por Bar-On (1997) es una prueba de auto-informe, compuesto por 133 ítems, con escala tipo Likert de 5 puntos (1= Casi nunca, 5= Con mucha frecuencia) que evalúa cinco factores de la IE: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general,

orientado a individuos a partir de los 16 años con un tiempo medio de cumplimentación de 30 a 40 minutos. Dispone además de una versión para adolescentes y jóvenes con edades comprendidas entre los 7 y los 18 años. El Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i:YV (Emotional Quotient- Youth Versión) de (Bar-On y Parker, 2000), consta de 60 afirmaciones en una escala tipo Likert de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa). El objetivo de la escala es evaluar para estas edades los componentes que describen la IE propuestos en su modelo.

El TEIQ (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) de Petrides y Furnham (2001), traducida al español por Pérez (2007), es una medida de Auto-informe fundamentada en diferentes modelos teóricos (como el de Bar-On, Goleman y Salovey y Mayer). Lo que le diferencia de otros es el procedimiento para medir la IE rasgo entendido como conjunto de conductas y auto-percepciones relacionadas con la habilidad del sujeto para gestionar la información emocional (Petrides, Furnham y Martin, 2004; Petrides y Sevdalis, 2010). Se compone de 144 ítems repartidos en 15 sub-escalas: expresión emocional, empatía, automotivación, autocontrol o autorregulación emocional, felicidad o satisfacción vital, competencia social, estilo reflexivo, percepción emocional, asertividad, dirección emocional de otros, optimismo, habilidades de mantenimiento de las relaciones, adaptabilidad y tolerancia al estrés. (Petrides y Furnham, 2003). Existe una versión resumida de 30 ítems y se puede pasar a individuos a partir de los 16 años y con un tiempo de duración entre 30 a 40 minutos. Se evalúa mediante una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos, obteniendo una puntuación global de la escala llamada TEI-Que total, aunque también se da una puntuación específica para cada una de las 15 escalas. La consistencia interna de la escala total es adecuada, mostrando ser una medida válida para evaluar los cambios en los patrones emocionales tras una inducción experimental de estado de ánimo (Petrides y Furnham, 2003).

La escala Emotional and Social Competency Inventory (ESCI) de Boyatzis y Goleman, (2007) evalúa 12 competencias emocionales distribuidas en cuatro sub-escalas (autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones). La última versión que fue el Emotional Competence Inventory (ECI), Inventario de Competencia Emocional de Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) intentó mejorar la deseabilidad social, uno de los sesgos típicos de este tipo de pruebas.

Esta prueba evalúa competencias socioemocionales, en contextos organizativos, mediante 110 ítems que engloban 20 competencias subdivididas a su vez en cuatro grupos: autoconciencia emocional y social, autogestión y habilidades sociales.

1.3.2. Medidas de habilidad o Ejecución

El test Multi-Factor Emotional Intelligence Scale (MEIS) fue la medida de habilidad más utilizada para evaluar el modelo de las cuatro ramas, creado por Mayer et al. (1999), pero sus problemas de fiabilidad y validez de constructo llevaron a los autores a desarrollar el MayerSalovey-Caruso Emotional Intelligence Test, MSCEIT elaborado por Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2003), que ha sido traducida y validada al español por Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006). Este test evalúa, con 141 ítems, los cuatro factores propuestos por el modelo de Mayer y Salovey (1997), ya citados en el modelo de las cuatro ramas, a través de ocho actividades, dos por cada sub-escala o factor. Sus propiedades psicométricas, muestran índices adecuados de consistencia interna para el instrumento completo de $\alpha = .93$ y si se mira factor por factor encontramos, índices que fluctúan de .76 hasta .91.

Desde el modelo de las cuatro ramas se han desarrollado medidas de habilidades más específicas para evaluar la IE: Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy (DANVA) de Nowicki y Carton (1993); Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test (JACBART) de Matsumoto et al. (2000) y posteriormente, el Test de IE de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA) de Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz y Salguero (2015), basado en las sugerencias de Roberts, Schulze y McCann (2008) y MacCann y Roberts, (2008) creadores del Situational Test of Emotion Managements (STEM) y del Situational Test of Emotion Understanding (STEU), compuestas por historias relacionadas con situaciones emocionales. Esta prueba es una medida de habilidad de la IE de reciente elaboración, por lo que aún no dispone de suficiente contrastación empírica. Surge ante la necesidad de medidas de habilidad validadas al castellano para muestras adolescentes.

En relación con las ventajas e inconvenientes de todas estas medidas, Cifuentes (2017), citando a autores como Extremera y Fernández Berrocal (2004, 2008), Sánchez Núñez

(2008) y Fernández Berrocal et al. (2015) señala que las medidas de tipo auto-informe nos proporcionan una rápida estimación de los niveles de habilidades emocionales, tienen alta fiabilidad y validez, y evalúan procesos emocionales conscientes, además de la rápida cumplimentación y escasos costes económicos que conllevan.

El uso de las medidas de habilidad/ejecución en el ámbito de la IE constituye una forma de evaluar más objetiva y que confía menos en la percepción de los sujetos sobre sus habilidades emocionales (Extremera y Berrocal 2004). Proporcionan información sobre la IE en contextos específicos, con validez y fiabilidad y no se solapan con otras variables de personalidad, sin embargo, las instrucciones para su ejecución son más complejas, además de ser pruebas más costosas, tanto económicamente como en recursos y en tiempo, pues se componen de diferentes tareas. Tienen menor capacidad de predecir que los auto-informes (Mayer 2003; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, y Salovey, 2006), además de ser muy contextuales, lo que obliga a que la prueba tenga que adecuarse a la población en la que se evalúa (Brackett y Salovey, 2006).

1.3.3 Evaluadores externos

Finalmente las medidas de evaluadores externos aportan impacto emocional sobre otros e influyen en las relaciones interpersonales, logrando ser complementarias a las medidas de auto-informe para disminuir la falsedad o deseabilidad social, sin embargo, es una evaluación muy subjetiva y la información recogida se limita a un contexto concreto, como puede ser el aula, resultando difícil recoger información acerca de las habilidades emocionales intra-personales percibidas (regulación emocional, atención afectiva y claridad emocional).

En nuestro estudio, y en consonancia con el concepto de IE que hemos defendido y del modelo explicativo del que hemos partido (Mayer y Salovey, 1990, 1997), hemos utilizado una medida de habilidad, el TMMS-24 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, (1995) (versión española de Fernández-Berrocal y col., 2004). Esta medida tipo auto-informe ha sido seleccionada, además, por ser aplicable a muestra joven, por sus constatadas propiedades psicométricas, la facilidad de sus instrucciones y aplicación y el

tiempo reducido requerido para su cumplimentación, evitando que los participantes puedan cansarse pudiendo repercutir en la calidad de las respuestas proporcionadas.

1.4 RELACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL CON LA CREATIVIDAD, LA FELICIDAD, LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Los alumnos universitarios tienen un nivel de IE promedio, lo cual revela su buen manejo emocional (De Ávila, Castañeda y Sánchez 2019; Lavado 2018; Prieto 2014 y Velásquez, 2015), y muestran una buena regulación emocional, que necesitan para encontrar el equilibrio emocional (Reboredo-Santes, Mazadiego-Infante y Ruiz-Carús, 2012). Partiendo de esta base, quisimos conocer si esto se confirmaba en la muestra de nuestro estudio. Pero antes, haremos una revisión de la literatura que ha estudiado la relación de la IE con la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida y el RA que exponemos a continuación.

1.4.1 Inteligencia emocional y creatividad

Los estudios encontrados arrojan resultados contradictorios sobre este aspecto. Algunos autores han hallado una relación significativa entre esta y la creatividad (Díaz, Prados y Fernández 2019; Meneses, 2019) y, más concretamente, entre eficacia emocional y producciones creativas (Wolfrandt, Felfe y Koster, 2002); entre habilidades interpersonales y creatividad (Prieto et al., 2005). Guastello, Guastello y Hanson (2004) y Chan (2005) encontraron una relación positiva entre IE y creatividad y por consiguiente, concluyeron que la IE es un predictor emocional que mejora la producción y percepción creativa.

En estudiantes universitarios, Zenasni y Lubart (2008) por el contrario, concluyeron que la IE y la capacidad de generar ideas creativas, tienen una relación negativa, por el contrario Sánchez-Ruiz, Perez Gonzalez y Petrides (2011) confirmaron una relación positiva entre ellas, puesto que el artista creativo es especialmente sensible a las emociones y muestran problemas en el control del estrés y la ansiedad; Prieto et al. (2005), no hallaron relación entre la creatividad y la adaptabilidad y manejo del estrés; así como Bermejo (2013) quien tampoco halló relación entre estas variables.

Estudios recientes, en universitarios, como el estudio de Hidalgo, Sospedra-Baeza y Martínez-Álvarez (2018), que han optado por medidas de la IE (TMMS-24) y la creatividad (CREA) iguales que las nuestras, han encontrado una relación negativa entre la creatividad y la atención y claridad emocional, con una fuerza muy baja, lo que nos indica que aquellos alumnos que puntúan alto en creatividad son también los que peores puntuaciones tienen en atención y claridad emocional. En el caso de la regulación emocional, la correlación encontrada es positiva y muy baja sin llegar a ser significativa. Ivcevic, Brackett y Mayer (2007) ya habían evidenciado los mismos resultados, comprobado la independencia entre las variables IE y creatividad emocional, así como una correlación baja y no significativa entre la IE y el comportamiento creativo.

Algo parecido ocurre en el estudio de Velázquez (2017), realizado con 34 alumnos universitarios del Programa de Posgrado en Arquitectura de la Facultad de Estudios Superiores (FES) de México (UNAM). Los resultados de la relación entre creatividad, evaluada con la prueba de Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC) e IE (MSCEIT) fueron positivos pero muy bajos ($r = .07$).

Cuando la IE ha sido evaluada como rasgo (TEIQue) y la creatividad con el Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) en muestras universitarias, la relación encontrada entre las variables es significativa y positiva (Sánchez-Ruiz, Hernández-Torrano, Pérez-González, Batey y Petrides, 2011).

Salavera, Larraz, y Usán, (2019), realizaron una investigación con muestra de alumnos de educación Primaria. Tras evaluar la IE como rasgo a través del EQ-i-YV y la Creatividad mediante el test de Torrance (TTCT), concluyeron que las variables no estaban relacionadas.

Bermejo, Prieto, Fernández, Soto y Sainz (2013) realizaron un estudio con muestra adolescente, con el propósito de analizar el perfil cognitivo y creativo de los discentes. La IE se midió mediante el Emotional Quotient inventory Youth Version (EQ-i: YV, Bar-On y Parker, 2000), mientras que la creatividad se evaluó con el (TTCT de Torrance (1974), encontrando una correlación baja y no significativa entre ambas variables.

En esta línea, García, Gómez, Lillo, Melero y Úbeda (2017), aportaron datos relevantes al medir la IE como habilidad (MSCEIT creada por Mayer, Salovey y Caruso, (2002) e IE

rasgo mediante el TEIQue-ASF elaborado por Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, (2006) destinado a evaluar la autoeficacia emocional y el TTCT para medir la creatividad. Los resultados indicaron que la creatividad no tenía una correlación significativa con la IE rasgo, sin embargo, sí se halló relación significativa y negativa con la IE habilidad.

Los estudios sobre la relación IE y creatividad, como ha podido apreciarse ofrecen resultados contradictorios, considerando necesario que las investigaciones continúen profundizando en este análisis, con tal de arrojar más información sobre este campo de estudio (Belmonte, 2013).

1.4.2 Inteligencia emocional y felicidad

En la literatura sobre el bienestar se pueden distinguir dos perspectivas (Gómez, 2016): una que explora el bienestar subjetivo (BS) o hedónico (Diener, 1994) y otra que indaga el bienestar desde el punto de vista psicológico (BP) o eudaimónico (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002). El BP es una parte del amplio concepto de bienestar, complementa y proviene del BS y propone (desde una perspectiva eudaimónica) que el bienestar se halla en todo aquello que fomenta la realización y desarrollo personal (Ryan y Deci, 2001).

El BS, que es el que nos interesa para nuestro estudio, hace referencia a si el individuo vive su realidad de manera positiva (felicidad) y si ésta se relaciona con la satisfacción vital.

Teniendo en cuenta esto, los investigadores que se han interesado por la relación entre IE y bienestar subjetivo, como variable que engloba felicidad y la satisfacción con la vida (Berrocal y Pacheco 2009; Pulido Acosta y Herrera Clavero 2018; Pérez, Gerónimo y Castilla 2019; Rey y Extremera 2012), han concluido que las personas que se perciben con una buena IE están más satisfechas con uno mismo, además de tener mayor satisfacción vital y, por tanto, se perciben como más felices (Martins, Ramalho y Morin, 2010; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke, 2007).

Desde que Salovey y Mayer (1990) crearon el constructo de IE, la mayoría de sus ideas coincidieron con las teorías de la psicología humanista y positiva, porque encontraron muchos puntos en común (Dalmau y Rovira 2009).

Ya en tiempos pasados, Schutte et al. (1998) mostraron que la IE se relacionaba con una mejora en alexitimia, optimismo y menor depresión e impulsividad. Literatura posterior ha mostrado cómo las dimensiones de claridad y regulación emocional son elementos determinantes del bienestar y la salud psicológica (Fierro y Fierro-Hernández, 2005; Ferragut y Fierro, 2012; Martín, Harillo y Mora, 2008) y en la misma línea, otros autores (Fernández-Berrocal et al., 1997; 2001; Salovey et al., 1995, 1999) concluyen que existen relaciones positivas y significativas entre claridad y regulación emocional, ajuste psicológico, y calidad de vida (Liu et al., 2013).

En cuanto a la relación de la IE con la felicidad, los estudios encuentran una relación estadísticamente significativa y positiva entre los componentes de la IE entre sí y entre algunos de sus componentes, concretamente la atención y regulación emocional, y la felicidad subjetiva, como el reciente estudio de Blasco-Belled, Rogoza, Torrelles-Nadal y Alsinet (2019).

Rey y Extremera (2012), en un estudio con adolescentes, encontraron que las dimensiones del TMMS-24 correlacionaron positivamente entre sí, y solo algunas dimensiones de la IE, lo hicieron con la felicidad subjetiva evaluada con la escala de Lybormisky y Lepper (1999). Concretamente, atención emocional mostró asociaciones positivas con claridad y regulación, pero no correlacionó de manera significativa con felicidad, sin embargo, tanto claridad como regulación emocional mostraron asociaciones positivas y significativas con la felicidad (todas de carácter bajo/moderado). Los adolescentes que informaron de mayores niveles de felicidad presentaron una mayor capacidad percibida para comprender y regular sus emociones.

Los mismos resultados fueron obtenidos por Ferragut y Fierro (2012) con adolescentes, quienes tras evaluar la IE mediante el TMMS-24 y la felicidad mediante un ítem único de felicidad (Happiness Item, de Andrews y Robinson, 1991), concluyeron que claridad y regulación correlacionaban positiva y significativamente de forma moderada mientras que atención emocional tenía una relación negativa y no significativa con la felicidad.

También con muestra adolescente, Bustamante, Del Barco y Barona (2015) y Pulido y Herrera (2018) llegaron a las mismas conclusiones, los alumnos que puntuaron alto en claridad y regulación, también lo hicieron en felicidad, sin embargo esto no ocurría con una de las dimensiones de la IE (atención emocional).

Otros estudios corroboran lo anterior con muestra universitaria, como el de Pacheco, Durán y Rey (2007), llegando a la conclusión de que claridad y regulación emocional correlaciona de manera significativa y moderada con el estrés académico del alumno, como variable que podía incidir en su felicidad del alumno, sin embargo, atención emocional no correlaciona con la felicidad.

Otras investigaciones han obtenido resultados similares también en colectivo universitario (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2006; Vadillo, 2013) destacando correlaciones positivas y significativas entre dos (claridad y regulación) de las tres dimensiones medidas por el TMMS24 y el Bienestar psicológico medido con la Escala de Ryff.

De igual manera, Veliz, Dörner, Soto, Reyes y Ganga (2018) aplicaron el TMMS-24 y la Escala de bienestar psicológico de Ryff en muestra adulta, llegando a la conclusión de que de las dimensiones de la IE, claridad correlacionaba de manera positiva y significativa con el bienestar psicológico. La correlación más importante se observó entre claridad emocional y autoaceptación ($r=0,43$, $p<0,01$), seguida de atención emocional y claridad emocional, las cuales correlacionaron con la felicidad total ($r=0,35$, $p<0,01$).

Parece que existe un consenso en cuanto a la relación positiva y significativa general entre las variables IE y felicidad, sin embargo, parecen ser claridad y regulación emocional las dimensiones de la IE que mejor se ajustan a la felicidad.

1.4.3 Inteligencia emocional y satisfacción con la vida

Ha cobrado especial interés en los últimos años la investigación empírica acerca del papel fundamental que tiene la IE como predictora del BS en general (Augusto, López-Zafra y Pulido, 2011; Pineda, 2012; Zeidner, Matthews y Roberts, 2012) y de la satisfacción con la vida, como componente más específico del BS (Extremera, Durán y Rey, 2009), como ya

nos mencionaban las revisiones bibliográficas (Martins, Ramalho y Morin, 2010; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke, 2007), citadas en el apartado anterior. Sobre este aspecto, los resultados obtenidos por diversos autores son muy heterogéneos.

Mientras en algunos estudios realizados con universitarios la claridad emocional era la única dimensión de la IE que predijo de forma significativa la satisfacción con la vida (Augusto, López-Zafra y Pulido, 2011), otros encuentran correlaciones positivas y significativas entre regulación emocional y satisfacción con la vida (Thompson et al., 2007 y Yip y Martin 2006; Limonero, Tomás-Sabado, Fernández-Castro, Gómez-Romero, y Ardilla-Herrero, 2012), concluyendo que aquellos alumnos capaces de mantener sus emociones positivas frente a las negativas y mostrar mayor regulación emocional tienen un BS mayor.

Otros autores han observado que claridad emocional y regulación emocional conjuntamente también explican el BS (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Extremera, Durán y Rey, 2007; Landa, López-Zafra, De Antoñana y Pulido, 2006; Rey, Extremera y Pena, 2011; Ruvalcaba, Fernández-Berrocal y Salazar, 2014) e incluso con las tres dimensiones (Hernani, Aquino, y Araujo, 2017), positivas en claridad emocional ($r=.498$) y regulación emocional ($r=.452$), pero negativa con atención emocional ($r=-.141$), al igual que los estudios de (Cejudo, López-Delgado, y Rubio, 2016; Blasco-Belled et al., 2019). El bienestar personal no se ve muy favorecido cuando se presta exagerada atención a las emociones, o simplemente no correlaciona con satisfacción con la vida (Landa, López-Zafra, De Antoñana y Pulido, 2006).

Además de estas correlaciones, Limonero, Tomás-Sabado, Fernández-Castro, Gómez-Romero, y Ardilla-Herrero (2012), concluyeron tras sus análisis de regresión que la regulación emocional predice, aunque con fuerza baja, la satisfacción con la vida, ($R^2 = 0,129$), compartiendo un 12,9% de la varianza común.

Fuera del ámbito universitario, el estudio de Rey, Extremera y Pena (2011) utilizó los mismos instrumentos para medir dichas variables con muestra adolescente, concluyendo que existe una correlación positiva, significativa y moderada entre claridad y regulación emocional y satisfacción con la vida.

Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández Berrocal (2016) realizaron una meta-análisis a partir de 25 estudios, con una muestra combinada de 8.520 participantes, que habían estudiado la relación entre la IE y el BS. Sus resultados evidencian una relación significativa positiva y baja entre ambas variables. Esta relación fue más intensa, pero cercana a moderada, en estudios que utilizaban instrumentos de tipo auto-informe asociados al modelo mixto de IE ($\hat{r} = .38$), que en estudios que utilizaban instrumentos de asociados al modelo de habilidad ($\hat{r} = .31$). La IE se asoció más al componente cognitivo del BS ($\hat{r} = .35$) que al afectivo ($\hat{r} = .29$).

En resumen podemos afirmar, según la revisión de la literatura efectuada, que existe una relación positiva entre la claridad y regulación emocional y la satisfacción con la vida, pero la satisfacción con la vida no correlaciona significativamente con la atención emocional. Los resultados pueden variar en función del tipo de medida utilizada. Por esta razón, autores como Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández- Berrocal (2016) recomiendan que, para una mayor comprensión de la relación de estas variables, se hagan estudios que pongan a prueba los instrumentos de evaluación.

1.4.4 Inteligencia emocional y rendimiento académico

Otros autores se han interesado por la relación IE y RA (Durén, Extremera, Fernández y Montealbán, Rey, 2006; Gaeta González y López García 2013; Jiménez y López-Zafra, 2008; Pulido Acosta y Herrera Clavero 2017; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Pariona y Porta 2019; Pérez-González, Cejudo-Prado y Duran-Arias, 2014). La literatura ha mostrado cómo las carencias de las habilidades de IE afectan a los estudiantes, tanto en el ámbito personal como en el académico (Ciarrochi et al; 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Trinidad y Johnson, 2002), y es conocida la influencia que ejercen diferentes variables socioemocionales sobre el RA (Barna y Brott, 2011). También se ha afirmado que las aptitudes emocionales son más importantes para el éxito laboral que el intelecto (Goleman, 1995).

Sin embargo, los estudios de Jiménez y López-Zafa (2009), sobre la relación de estas variables, han mostrado que existen resultados ambiguos e incluso contradictorios debido a las diferencias conceptuales y a los diferentes instrumentos de medida empleados

(Humprey, Curran, Morris, Farrel y Woods, 2007). Los primeros estudios anglosajones con universitarios acreditaron la existencia de una relación positiva entre IE y RA (Pérez-Rojas, 2012), otras investigaciones no encuentran correlaciones significativas entre IE y RA (Escobedo, 2015; Ferragut y Fierro, 2012; Newsome, Day y Catano, 2000). Incluso hay estudios que demuestran que la relación significativa existe entre algunas dimensiones de la IE y RA, ya sea negativa (Sánchez, Rodríguez y Padilla, 2007) o positiva (Buenrostro-Guerrero, et. al., 2012; Conde, Schnorr, Torrijos y Vaquero, 2018; Extremera, Durán y Rey, 2007; Lam y Kirby, 2002; Otero, Martín, León y Vicente, 2009; Pérez y Castejón, 2006; Quinto Medrano y Roig-Vila, 2015). En este último caso, la correlación encontrada fue moderada (Márquez, Martín, y Brackett 2006).

Jiménez y López-Zafra (2013) no encontraron una correlación inicial entre IE (TMMS-24) y RA, sin embargo, en algunos componentes de IE, los estudiantes que obtuvieron medias mayores en atención y regulación emocional, coincidieron con aquellos que tenían un RA medio superior. Variables como el estado emocional, el nivel de equilibrio psicológico o el nivel de competencia social, actúan como moderadores de esta relación, así como la convivencia familiar y el sentirse querido (Del Rosal, 2015 y Ruiz et al., 2013), promoviendo una serie de valores como el respeto, que ayudan a mejorar la IE del alumno y por tanto su RA, actuando como moderadores sobre esta relación (Jiménez y López-Zafra, 2011, 2013).

En alumnos de secundaria, aquellos estudios en los que se ha medido la IE como habilidad, a través del MSCEIT y TMMS-24, se ha observado que existen relaciones positivas y significativas entre IE y rendimiento, controlando variables de personalidad e inteligencia (Barchard, 2003; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006).

Por el contrario, estudios que han medido la IE como rasgo (TEIQue) (Jaimes, 2008; Mitrofan y Cioricaru, 2014; Lawrence, 2013; Petrides et al; 2004) revelaron que una alta IE no correlaciona significativamente con el RA entre el alumnado adolescente.

Dentro del contexto universitario, estudios como el de Mohzan, Hassan y Halil, (2013), que han evaluado la IE como habilidad a través del cuestionario de Wong y Law (2002) hallaron una relación positiva, débil y estadísticamente no significativa entre la IE y RA, sin embargo, fueron dos sub-dimensiones del cuestionario utilizado (auto-evaluación de la

emoción y la comprensión de las emociones) las que correlacionaron significativamente con el RA. Este dato indicó que los alumnos que prestan mucha atención a sus emociones, y tienen la capacidad de anticiparlas y comprenderlas, son más capaces de hacer frente de manera eficaz a las presiones diarias, lo que favorece la excelencia académica en las instituciones de educación superior.

Otros estudios con alumnos universitarios utilizaron pruebas de evaluación de la IE como habilidad tales como el MSCEIT (Brackett, Mayer, y Warner, 2004), TTMMS-24 (Extremera y Fernández Berrocal, 2004b; Marín, Teruel y Bueno, 2006) o ambos (Pérez y Castejón 2006), y otros evaluaron la IE como rasgo a través del TEIQue o EQi entre otros (Cadman y Brewer, 2001; Jennings y Greenberg, 2009; Prieto et al., 2008; Van der Zee Thijs y Schakel, 2002). Todos ellos han confirmado la relación moderada, significativa y positiva entre IE y RA. Estos mismos resultados fueron obtenidos por Drago (2005), Petrides et al. (2004) y Vela (2004) quienes además añadieron que dicha relación se mantenía incluso controlando el efecto del cociente intelectual.

Por el contrario, Deniz, Traş y Aydoğan (2009), mediante el cuestionario de Bar-On (1997), hallaron correlaciones significativas de carácter negativo entre algunas dimensiones de la IE (adaptabilidad y manejo del estrés) y el RA de manera que, cuando un alumno puntúa alto en adaptabilidad emocional o manejo al estrés, su rendimiento es menor y viceversa, mientras que en otras dimensiones de la IE como manejo intrapersonal e interpersonal e IE general no encontraron una relación estadísticamente significativa entre ellas y el RA ($p > .05$).

Finalmente hay estudios que no muestran una relación entre IE y RA (Chico, 1999; Kashani, Azimi y Vaziri, 2012; Newsome et al., 2000), utilizando como herramienta de evaluación de la IE (rasgo) el cuestionario EQ-i.

Podemos concluir, por tanto, que independientemente de la medida de IE utilizada, ya sea como habilidad o como rasgo, los hallazgos de la relación entre esta y el RA en los alumnos es contradictoria, fruto también de la complejidad del constructo, sin embargo en alumnos adolescentes se observa que cuando la medida utilizada es IE como habilidad, se da una relación positiva y moderada entre las variables, no así cuando se mide como rasgo. En el caso de las muestras universitarias esto no ocurre, siendo el tipo de medida

independiente a los resultados de las investigaciones. Sin embargo, resulta de interés destacar que los estudios indican que los docentes con mayores habilidades socioemocionales son los que influyen en mayor medida sobre el RA de sus alumnos (Extremera, Mérida-López y Sánchez- Gómez, 2019; Llorent, Zych y Varo-Millán, 2020).

1.4.5 Inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico

Para resolver el problema de si la medida empleada para la IE condiciona el carácter predictivo de esta sobre el rendimiento, en 2006, Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez realizaron un estudio con 77 estudiantes de secundaria españoles, y encontraron que ni la IE desde los modelos mixtos de Goleman o Bar-On, ni la IE desde el modelo de habilidad de Salovey y Mayer, predecían satisfactoriamente el RA (Belmonte, 2013).

En población adolescente, encontramos estudios en los que se han utilizado pruebas de habilidad para la evaluación de la IE, como Fernández-Berrocal et al., (2003), quienes a través del TMMS-24 demostraron la relación positiva y el carácter predictivo de la IE sobre el RA de los alumnos. Con la misma prueba de evaluación, Supervía y Bordás (2019) midieron la IE y el compromiso académico y su influencia en el RA. Sus análisis de regresión encontraron que el compromiso académico del alumno era una variable predictora del RA, y la IE tiene un efecto moderador, pero no predictivo sobre el RA.

Cuando evaluamos la IE como rasgo en alumnos de secundaria, algunos estudios como el de Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) defienden la poca capacidad predictiva de la IE general sobre el RA; sin embargo, la significación estadística de esta predicción aumenta en alumnos universitarios con algunas sub-escalas que evalúan las capacidades de carácter intrapersonal (como el manejo del estrés y la adaptabilidad) que en este alumnado predice entre 8-10% de la variabilidad en el RA de primer año y cursos académicos futuros.

Autores que han medido la IE como habilidad en amplias muestras de estudiantes universitarios (N=346) (Schutte et al., 1998; citado por Extremera y Berrocal 2004), encuentran que la IE predice ($r= .630.32$, $p<.01$) la nota media.

Otros autores (Barchard, 2003 y Márquez, Martín, y Brackett, 2006; citados por Berrocal 2004) evaluaron la IE mediante la prueba (MSCEIT), pero controlando habilidades cognitivas y de personalidad que se habían visto relacionadas con el RA, sus resultados concluyen correlaciones moderadas, positivas y significativas entre IE y RA. Sus análisis de regresión confirmaron que la IE es una habilidad cognitiva con potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico, sino del RA de los alumnos universitarios.

En la misma línea, Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz y Sáez, (2019) midieron en muestra universitaria la IE a través del TMMS-24 y analizaron su relación con el RA, concluyendo la existencia de correlaciones positivas significativas pero bajas en atención, claridad y regulación emocional ($r=.138$; $r=.142$; $r=.152$, respectivamente) y una capacidad predictiva del modelo pequeña ($R^2=.032$). Las tres dimensiones de la IE en su conjunto explican únicamente el 3,2% del rendimiento, aunque fue la regulación emocional la dimensión de la IE que obtuvo mayor peso predictivo del rendimiento.

Jaeger y Eagan (2007) midieron IE rasgo e involucraron en su estudio a una amplia muestra de estudiantes de primer año de universidad concluyendo que las habilidades interpersonales, el manejo del estrés y la adaptabilidad son predictores significativos del RA de los discentes, pudiendo aseverar que la capacidad para enfrentarse a situaciones de estrés permite a los estudiantes regular la ansiedad ante los exámenes, plazos de entregas o crisis personales ayudando a la mejora del RA.

Ahmed, Asim y Pellitteri, (2019) evaluaron la IE rasgo (TEIQue) de una muestra de alumnos universitarios concluyendo, de igual manera, que dicha variable tiene un carácter predictivo sobre el RA del alumno. Otros autores que han medido la IE como rasgo concluyen que la variabilidad en el RA puede predecirse en un 6.2% por los 5 factores de la IE medida por el EQ-i, (Deniz, Traş y Aydoğan, 2009). Por el contrario, otros estudios como los de Newsome et al. (2000) y Lotfi Kashani, Lotfi Azimi, y Vaziri, (2012) no encontraron relación positiva ni el carácter predictivo de la IE medida a través del EQ-i sobre el RA en estudiantes universitarios, llegando a la conclusión de que la IE no puede ser un predictor confiable de logro educativo. Extremera, Durán y Rey (2007) hallaron resultados que les permitieron apuntar que la IE podría actuar como un moderador de las habilidades cognitivas sobre el RA.

Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz, Palacios y Rodríguez-Fernández, (2019) sostienen en base a los resultados de su estudio que la regulación emocional no entra como variable predictora del RA, sin embargo, otras variables como el apoyo del profesorado y el autoconcepto general, alcanzan significación estadística y logran explicar el 11.3% de la varianza sobre el RA en alumnos universitarios y un 13,7% para los alumnos de secundaria.

Aunque hay estudios contrarios que indican ser los alumnos de secundaria aquellos que al menos una de las dimensiones de la IE (regulación emocional) correlaciona positiva y significativamente con RA en mayor medida que en etapas educativas de educación superior (MacCann, et al., 2011; Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, y Whiteley, 2012), coincidiendo con estudios anteriores (Antonio-Agirre et al., 2015) aunque no llegan a tener resultados significativos en los análisis de regresión, no pudiendo confirmar, por tanto, el carácter predictivo de la IE sobre el RA de los alumnos.

El apoyo familiar y del profesorado (apoyo social en general) son variables que predicen el RA del alumno, por tanto, la IE podría actuar como un moderador (Petrides et al., 2004, citado por Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008). En diversos estudios queda patente la existencia de una fuerte relación entre variables metacognitivas (creencias sobre auto-eficacia y autorregulación emocional) y el RA (Vallés y Vallés 2000, citado por Jiménez Morales y López-Zafra, 2009).

No obstante y con la revisión bibliográfica realizada, si bien es mucha la literatura que encuentra correlaciones positivas entre la IE al RA, las investigaciones que han incluido en sus análisis de datos estudios de regresión han evidenciado, o bien una pobre capacidad predictiva de la IE general sobre el RA (Newsome y Catano, 2000) o inexistente (Lotfi Kashani et al., 2012; Newsome et al., 2000).

1.5 DIFERENCIAS EN INTELIGENCIA EMOCIONAL SEGÚN GÉNERO, EDAD Y ELECCIÓN DE ESTUDIOS

1.5.1 Inteligencia emocional y género

En relación a las diferencias por género de la IE, los resultados de las investigaciones son contradictorios. Algunos autores han encontrado diferencias significativas en IE en función del género (Bar-On et al., 2000; Brackett y Mayer, 2003; Beltrán-Llera, 2010; Caballero-García, 2004; Ciarrochi et al., 2001; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Mandell y Pherwani, 2003; Mayer et al., 1999; Pena, Rey y Extremera, 2012; Palmer et al., 2005; Petrides y Furrhman, 2000; Schutte et al., 1998) y otros por el contrario no las encuentran significativas (Fernández-Berrocal et al., 2004). Parece ser que el tipo de medida de la IE (auto-informe o prueba de habilidad) influye en estos resultados, (Extremera y Fernández-Berrocal 2004; Mestre, Núñez-Vázquez y Guil, 2007).

Entre las investigaciones que no encuentran diferencias según género en IE, están el estudio de Chan, (2005) quien utilizó el Emotional Intelligence Scale (EIS) de Schutte (1998), un instrumento de auto-informe que responde a la concepción de la IE como rasgo (Salavera, y Supervía; 2019), que mide seis dimensiones (atención a las propias emociones y a las emociones de los demás; regulación de las propias emociones y la de los demás, emociones expresadas y emociones manifestadas en la resolución de problemas) en muestra universitaria, el estudio de Prieto-Rincón, Inciarte-Mundo, Rincón-Prieto y Bonilla, (2008) que también mide la IE como rasgo utilizando la prueba de coeficiente emocional de Boek y Martín (1997) en muestra universitaria, o el trabajo de Ugarriza (2011) que la evalúa con el EQ-I de Bar-on, llegando a las mismas conclusiones.

Otras investigaciones que han evaluado la IE como habilidad con alumnos universitarios, como el estudio de Cazalla-Luna y Molero, (2014), tampoco han encontrado diferencias significativas según género, aunque los resultados obtenidos muestren que las mujeres suelen obtener mejor puntuación media en atención y claridad emocional mientras que los hombres puntúan mejor en regulación emocional. Por lo general, el género femenino obtiene puntuaciones mayores en EI, frente al masculino (Van Rooy, Dilchert, Viswesvaran y Ones, 2006), aunque las diferencias no sean significativas.

Joseph y Newman (2010) hicieron un meta-análisis de estudios que analizaron diferencias por género en IE entre 1990 y 2010, llegando a la conclusión de que en la mayoría de estos estudios las mujeres obtuvieron puntajes más altos que los hombres en todas las dimensiones de la IE, con un tamaño de efecto entre bajo ($d=.29$) y medio ($d=.49$), según el índice de Cohen.

Estas diferencias por género son especialmente marcadas cuando la IE es evaluada como un conjunto de habilidades cognitivas (Mayer et al., 2000). Desde estos modelos, las mujeres tienden a mostrar puntuaciones mayores en las dimensiones de atención y claridad emocional (Jiménez y López-Zafra, 2008) mientras que los hombres lo hacen en regulación emocional (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Fernández-Berrocal, Extremera Ramos, 2004; González, Sanmartín y Vicent, 2018; Llibre Guerra, García Arjona y Prieto Domínguez, 2012; Mayer et al., 2000; Salovey, 2006; Salovey y Mayer, 1990; Sánchez-Núñez, Rubio, y García, 2018).

En la misma línea de resultados, los estudios de Molero, Ortega-Álvarez y Moreno (2010) y el de Rodríguez (2018) con muestra universitaria y el de Pena, Extremera y Rey (2011) con adolescentes, encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del género en atención emocional a favor de las mujeres y en regulación emocional a favor de los hombres.

Del Rosal Sánchez, Dávila Acedo, Sánchez Herrera y Bermejo García (2016) y posteriormente Del Rosal, Moreno Manso y Bermejo (2018) estudiaron la IE en estudiantes universitarios de la facultad de magisterio, demostrando que las mujeres obtienen mayores puntuaciones en atención emocional, mientras que los hombres lo hacen en claridad y regulación emocional.

Otros estudios hallan estos mismos resultados a favor de las mujeres (en atención y claridad emocional) pero usando otras medidas de evaluación de la IE como habilidad, distintas al TMMS-24, como es el caso de Ciarrochi, Chan y Caputi (2000) quien utilizó el MEIS (Mayer et al., 1999) en muestra universitaria con estudiantes de psicología de la universidad de Australia y un año más tarde, Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) mediante el cuestionario de Shutte et al. (1998), quienes constataron que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en IE (en su dimensión general, así como en percibir y regular

emociones) que los hombres, también eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, respondían de forma más adaptativa a los factores estresores, eran más propensas a pedir ayuda a otros y mostraban mayor capacidad de identificar y usar las emociones correctamente en el contexto, presentando, por tanto, comportamientos más adaptativos. Sin embargo, los autores de este estudio, dejan abierta la cuestión sobre la posibilidad de seguir investigando la causa de porqué las mujeres tienden a subestimar sus habilidades emocionales mientras que los hombres tienden a sobreestimarlas (Kafetsios, 2004).

Sin embargo, desde los modelos mixtos, no se encuentran diferencias tan claras en los niveles generales de IE, aunque sí en algunas de sus sub-dimensiones como en adaptabilidad y humor general, (Caballero-García, 2009; Sanmartín, Gonzálvez y Vincent, 2018). Haciendo uso del EQ-i (Bar-On, 1997, 2000) algunos autores (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2012; Lopez-Zafra, Pulido y Berrios, 2014) han encontrado diferencias por género en la IE, de modo que las mujeres puntuaban más alto en las tareas interpersonales y los hombres en manejo del estrés. No obstante, Riffle (2010) comprobó que las mujeres puntuaban más alto que los hombres en IE general aunque no de manera estadísticamente significativa, en consonancia con otras investigaciones (Gignac, 2008; Marín-Sánchez, Teruel y Bueno, 2006; Rovnak, 2007; Singh, 2003; Lyons y Schneider 2005; citado por Anchondo, 2011).

Estudios que han utilizado a la vez medidas de habilidad y de rasgo de la IE como los de Extremera et al. (2006) y Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, (2012), comprobaron que las mujeres presentaban puntajes superiores que los hombres en IE y, en particular, en los niveles de expresividad y en la regulación de sus emociones. Sanmartín, Gonzalvez y Vincent (2018), por su parte, evaluaron la IE de su muestra universitaria tanto con el TMMS-24 como con el EQ-I, y demostraron que los hombres presentaban una media más elevada en atención, claridad y reparación emocional, mientras que las mujeres lo hacían en inteligencia intrapersonal, interpersonal y en el puntaje total.

Otros autores como Adams, Kuebli, Boyle y Fivush (1995) y Barrett, Lane, Sechrest y Schwartz (2000), utilizaron con muestras internacionales unas medidas de evaluación de la IE algo distintas, como el cuestionario CARE, creado y validado por Santoya-Montes y

Garnica (2002), formado por dos escalas o dimensiones: autoconocimiento emocional y autorregulación emocional y donde, y el cuestionario LEAS (Lane et al., 1990), que evalúa la IE como habilidad mediante el lenguaje, para describir las emociones en diferentes escenarios. En estas evaluaciones, las mujeres presentaron mayores niveles de conocimiento de sus emociones que los hombres, especialmente en la forma de describir las emociones y en explicar las cosas que sienten y viven.

En relación a lo expresado en este apartado, son muchos los estudios empíricos que apuntan a la necesidad de ahondar en las diferencias de la IE entre géneros (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2002; Conway, 2000; Dawda y Hart, 2000; Joseph y Newman, 2010; Petrides et al., 2004; Salovey, 2006) ya que muchos apuntan a que se deben a variables relacionadas con el desempeño de roles y estereotipos (Brackett y Salovey, 2006). Estudios algo más recientes (Zych, et al., 2017) corroboran, estos resultados concluyendo en muestra adolescente que las mujeres muestran mayores competencias socioemocionales, y no solo entre los discentes, sino también entre los docentes universitarios (Llorent, Zych, y Varo-Millán, 2020).

1.5.2 Inteligencia emocional y edad

Goleman (1996, 2001) sostuvo que la IE y sus competencias intrapersonales e interpersonales experimentan un incremento progresivo a medida que aumenta la edad de la persona, aunque en ocasiones puede ocurrir que la madurez sea tardía con relación a la edad cronológica.

Algunos estudios como el de Bernarás, Garaigordobil y De las Cuevas (2011), Birditt (2013), Cazalla-Luna y Molero (2014) o Jiménez y López-Zafra (2008), no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la IE percibida y la edad de los discentes en ninguna de las tres dimensiones del TMMS-24. Sin embargo, son mayoritarias las investigaciones que reportan correlaciones positivas entre EI y edad. La IE y social aumenta con la edad, al menos hasta la década de los 50 años (Ugarriza, 2001) y se produce un ligero decremento a partir de los 55 años, sin explicar los cambios producidos a partir de esta edad. La misma relación positiva fue encontrada por Márquez-González, Izal,

Montorio y Losada (2008), en una dimensión concreta de la IE (regulación emocional), aunque otros autores como Nolen-Hoeksema y Aldao (2011), concluyeron lo contrario.

Bar On (1997) matizó que la inteligencia cognitiva permanece estable a partir de los 17 años, mientras que la IE es variable, tendiendo a mejorar a lo largo de los años.

Goleman (1998), Bar-On y Parker (2000) encontraron resultados consistentes con los reportados por otros autores como Diehl, Coyle y Labouve-Vief (1996), Labouve-Vief, (1998) y McConatha y Huba (1999), y comprobaron que a mayor edad, mayor control de las emociones y menor tendencia a la rumiación en situaciones desagradables. Hombres y mujeres entre 15 y 55 años mostraron mayor cociente emocional a medida que sus edades aumentaban (Ugarriza, 2001). En este sentido, Riffle (2010), llevó a cabo una investigación cuya muestra estaba formada por alumnos de educación secundaria y alumnos adentrados en el mundo laboral, concluyendo que los alumnos ya adultos que se encontraban trabajando, puntuaban más alto en IE que los adolescentes.

Sanmartín, Gonzalvez y Vincent, (2018) utilizaron tanto el TMMS-24 como el EQ- i para medir la IE, y también obtuvieron medias en atención, claridad y regulación emocional a favor de los alumnos más mayores, aunque solo alcanzó significación estadística la regulación emocional y el humor general, correspondiente al grupo ≥ 21 años (en comparación a los grupos de 15-17 y 18-20 años), siendo los resultados de este estudio un ejemplo de no dependencia entre resultados con la prueba de medición utilizada.

Chaturvedi y Roy (2011) llegaron a las mismas conclusiones cuando investigaron sobre la experiencia laboral y la edad como determinantes de la IE, concluyendo que a más edad y más experiencia en el trabajo, las personas perciben y comprenden mejor sus propias emociones y las de los demás, lo que les permite obtener mayor éxito en la carrera.

Fariselli, Greedman, Ghini, (2008) y Garaigordobil (2013) coinciden en afirmar que cuanto más avanzamos en nuestro ciclo de desarrollo, mayor es la capacidad para evaluar las emociones, especialmente si se transita de la adolescencia a la adultez. De igual manera, Martínez (2017), identificó diferencias estadísticamente significativas según la edad en los niveles de IE a favor del grupo mayor de 45 años y el grupo entre 36 y 45 años, en comparación con edades inferiores de menos de 25 años y entre 26-35 años. La IE se

desarrolla con la edad y la experiencia (Deary, Penke, y Johnson, 2010; Ruffman, Henry, Livingstone y Phillips, 2008).

Dicho resultado es similar al encontrado recientemente por Santoya, Garcés y Tezón (2018) con muestra latinoamericana, quienes obtuvieron diferencias significativas entre los participantes situados en el rango de la adultez temprana (20-22 años), quienes presentaron mayores niveles de autoconocimiento emocional que los que se hallan en las etapas de adolescencia temprana y tardía.

1.5.3 Inteligencia emocional y elección de estudios

Al igual que Goleman años atrás, son muchos los investigadores hoy en día, que abogan por la IE, concluyendo que el coeficiente intelectual, ha dejado de ser el único determinante del éxito personal y profesional (García, Ortega, Rivera, Romero, Martínez, 2013). La IE es una competencia altamente demandada en el ámbito laboral. Sin embargo, la evidencia empírica ha encontrado desigualdades en el desarrollo de esta competencia, dependiendo de la carrera estudiada.

Sánchez Ruiz, Pérez González y Petrides, (2010), investigaron a 512 alumnos universitarios de diferentes facultades (estudios técnicos, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes) de la Universidad de Australia, utilizando el (TEIQue) de Petrides (2009), como medida de evaluación de la IE. Los resultados mostraron que los alumnos pertenecientes a estudios de ciencias sociales obtuvieron las puntuaciones más elevadas en emocionalidad, seguidas de los alumnos de artes, en comparación con los alumnos de estudios técnicos. Sin embargo estos últimos obtuvieron las mayores puntuaciones en autocontrol emocional. Estas conclusiones fueron corroboradas un año más tarde por ellos mismos en otro estudio (Sánchez-Ruiz, Hernández-Torrano, Pérez-González, Batey y Petrides; 2011), en el que agruparon a los alumnos universitarios: en titulaciones de ciencias (ingeniería industrial, ingeniería informática, químicas y biología), y titulaciones de ciencias sociales (psicología, psicopedagogía, trabajo social y educación) y arte (drama, música y artes visuales). Los análisis descriptivos mostraron diferencias de medias en los diferentes factores del TEIQue. Los alumnos de ciencias sociales obtuvieron medias más altas en bienestar y sociabilidad, mientras que los alumnos de ciencias y, los

alumnos de arte, puntuaron más alto en autocontrol e IE global, siendo los estudiantes de ciencias lo que obtuvieron medias inferiores en todos los factores.

Reboredo-Santes et al. (2012) y Cruz, Andrade, Guerrero, Ramírez y Martínez (2013), llevaron a cabo estudios con estudiantes de las facultades de Ciencias de la Salud (Enfermería, Odontología, Nutrición, Farmacia, Medicina y Psicología), y utilizaron el TMMS-24 como medida de evaluación. Encontraron que la dimensión regulación emocional despunta entre los alumnos de Medicina, Odontología y Enfermería, mientras que los estudiantes de Psicología mantienen constantes sus medias en las tres dimensiones de la IE. En el caso de Cruz, Andrade, Guerrero, Ramírez y Martínez (2013) las diferencias más notables se hallaron en la atención emocional entre los grados de Psicología vs. Medicina, Psicología vs. Nutrición, Psicología vs. Farmacia, Medicina vs. Enfermería, y en la IE global percibida que tienen los estudiantes de las diferentes carreras de ciencias de la salud. Por el contrario, en claridad y regulación emocional no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Colorado, García, Alfonso y Ospino (2012) evidencian diferencias en la IE entre los alumnos que estudian psicología y administración de empresas. El grupo de estudiantes de psicología posee más habilidades para percibir, atender, y expresar (verbal-no verbal) emociones tanto propias como ajenas (atención emocional), que los estudiantes de administración de empresas.

De igual manera, Murillo García, Cervantes Cardona, Nápoles Echauri, Razón Gutierrez y Rivas Rivera (2018) investigaron sobre las competencias socioemocionales de universitarios de titulaciones de ciencias de la Salud: Dentistas (48 jóvenes), Cultura Física y Deportes (20 jóvenes), Enfermería (37 jóvenes), Medicina (110 jóvenes), Nutrición (17 jóvenes) y Radiología e imagen (11 jóvenes). Los estudiantes de su estudio no fueron capaces de dar una definición comprensible de los conceptos habilidad social, habilidad emocional, competencia socioemocional y estilo de vida y manifestaron su desconocimiento sobre estos aspectos de la IE, lo que nos lleva a determinar la necesidad de formación de los estudiantes que eligen este tipo de estudios.

Páez y Castaño (2015) realizaron un estudio con estudiantes universitarios de Ciencias Económicas, de la Salud (Medicina y Psicología) y Jurídicas (Derecho), utilizando el EQ-i.

Los alumnos de Economía obtuvieron las medias más altas en IE, seguidos de Medicina, Psicología y Derecho, pero no hubo significación estadística en las diferencias de medias de estos grupos.

Pérez y Castejón (2005), estudiaron las diferencias en competencia emocional de estudiantes de ingeniería y de la facultad de magisterio de la universidad de Alicante, y no encontraron diferencias claras entre titulaciones en los aspectos de la IE considerados, destacando el hecho de que en las titulaciones de educación tuvieron medias mayores en autorregulación emocional que las titulaciones de ingeniería técnica.

Bueno, Teruel y Marín-Sánchez (2006) y Revuelta (2006) realizan una investigación con alumnos de magisterio utilizando el TMMS-24 como medida de recogida de datos. Los hallazgos demuestran que estos estudiantes valoran positivamente las competencias emocionales dentro del marco educativo.

Más tarde, Castejón, Cantero y Pérez, (2008) decidieron investigar sobre estos datos en profundidad, realizando un estudio con una muestra de diferentes titulaciones (Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales, Educación, Humanidades, Ciencia y Tecnología, y por último Salud) y evaluando la IE tanto desde el modelo mixto con el EQ-i de Bar-On (1997) como desde el modelo de habilidad (TMMS-24). Los estudiantes de Ciencias Jurídicas, Sociales, Educación y Humanidades obtuvieron mayores puntuaciones en atención a las emociones, que los estudiantes de Ciencias y Tecnología. A su vez, los alumnos de Ciencias Jurídicas y en segundo lugar los de Humanidades mostraron una media significativamente mayor en claridad emocional, en comparación con los alumnos de Ciencias Sociales, Educación, Ciencia y Tecnología y Salud. Finalmente, son los estudiantes de Ciencias Jurídicas los que presentan una media significativamente mayor en regulación emocional, comparado con el resto de ámbitos científicos.

Molero, Ortega y Moreno (2010), realizaron un estudio con muestra universitaria de la Facultad de Educación (Grado de Educación Infantil y Primaria) y encontraron puntuaciones medias mayores en atención y claridad emocional que en regulación emocional.

Mohzan, Hassan, y Halil (2013) en su estudio con estudiantes universitarios de la Facultad de Educación, de la universidad de UiTM Shah Alam en Malasia, también encontraron en ellos un alto nivel de IE.

Del Rosal Sánchez, Dávila Acedo, Sánchez Herrera y Bermejo García (2016), midieron la IE en estudiantes universitarios mediante el TMMS-24 y el EQ-I y diferenciaron el Grado de maestro en Educación Primaria de grados en Ciencias. Los resultados mostraron que los alumnos de magisterio obtuvieron puntuaciones más elevadas en IE que los estudiantes de ciencias, tanto en las sub-dimensiones del constructo (atención, claridad y regulación emocional), como en el puntaje total de la IE.

Luzuriaga, (2018) con una muestra universitaria que abarcó diferentes ámbitos de estudios: Historia, Lingüística y Literatura Hispánica, Psicología, Filosofía y Educación, combinó técnicas cualitativas y cuantitativas para medir la IE (TMMS). En sus resultados, sobresalieron los estudios de educación, donde más del 70% de sus estudiantes contaron con una adecuada o excelente claridad y regulación emocional y los del Grado de Psicología dónde más del 50% de los alumnos poseen una adecuada atención emocional en comparación con el resto de titulaciones estudiadas.

Nelson, Low y Nelson (2005) enfatizan la importancia y el valor de la IE en los programas de preparación docente al afirmar que los maestros con habilidades de IE son más capaces de manejar el aula y asumir el desafío de educar a las generaciones jóvenes, adaptándose a un ambiente de trabajo exigente y estresante afrontando y gestionando correctamente conflictos típicos del aula. Los autores abogan por la introducción de las habilidades socio-emocionales en los planes de estudio de los Grados en Educación para formar al maestro del siglo XXI que no solo atiende al conocimiento tradicional y académico (Bueno, Teruel y Marín-Sánchez, 2006; Revuelta, 2006).

Como conclusión podemos deducir, en cuanto a las diferencias de la IE según la elección de estudios académicos que se hace mención, que la mayoría de las investigaciones encontradas concluyen que las titulaciones orientadas a Magisterio, Psicología o Jurídicas despuntan en IE frente a otras titulaciones más técnicas o científicas.

CAPÍTULO 2: CREATIVIDAD

Hoy en día ha aumentado el interés por estudiar la creatividad debido a su significativo protagonismo en múltiples campos (Ahumada-Tello, 2019; Durán, Esteban Abengozar, Magallón, Martire, Rebouças y Weixlberger, 2013) como la ciencia, la tecnología (Chavarría, 2015), entre otros, y como no, la educación.

La creatividad es entendida como un fenómeno influenciado por el contexto (Cuadros, Valencia y Valencia, 2008) y cuando dicha influencia se centra en la educación, la familia, la escuela y la sociedad se señalan como contextos propicios para el desarrollo de la creatividad del alumno (Garcês, Pocinho, Neves y Viseu, 2016).

La creatividad es cualquier actividad que lleve a la creación de algo nuevo (Chacón y Moncada, 2006), como buscar diferentes alternativas a problemas, descubrir algo nuevo o pensar de forma no convencional, por lo que la creatividad no está únicamente ligada al ámbito artístico como suele pensarse (López- Fernández y Llamas- Salguero, 2018).

En este capítulo, siguiendo la línea argumental del primero, hemos comenzado hablando de la evolución histórica del concepto de creatividad, seguido de la exposición de los diferentes modelos teóricos que la han fundamentado analizado la relación existente entre creatividad y felicidad y satisfacción con la vida, revisando los estudios que han comprobado la existencia de diferencias individuales en creatividad por género, edad, elección de estudios y RA, que son objeto de este estudio, así como hemos indagado acerca del carácter predictivo que la creatividad pueda tener sobre el RA de los alumnos.

2.1 EVOLUCIÓN Y CONCEPTO DE CREATIVIDAD

La creatividad ha sido abordada desde diferentes corrientes teóricas como el conductismo, el asociacionismo, la escuela de la Gestalt, el psicoanálisis y el humanismo (Serrano 2004). Wallas (1926) fue pionero en explicar el proceso creativo, concretándolo en 4 fases: preparación, incubación, iluminación y verificación. Posteriormente Piaget (1969) usó el término de constructivismo para conceptualizar una manera de aprender que requiere de la

reinención de los conocimientos. De este modo acercó la pedagogía al concepto de creatividad.

Por tanto, el estudio científico de esta variable es relativamente reciente, fue Guilford (1950) quien lo introdujo en una conferencia ante la American Psychological Association (APA), diferenciando 3 aspectos dentro de ella: contenido, operación (representado por la fluidez, flexibilidad y originalidad) y productos creativos, como resultado final de la creatividad. Hasta ese momento la creatividad había sido considerada como algo místico.

El hecho de que fuese un concepto multidimensional, multifacético, y polisémico, que implicaba la interacción entre múltiples dimensiones; le hizo un término difícil de entender (Ámabile, 1983; De la Torre, 1991; Garaigordobil 2003 y Serrano 2004).

Posteriormente la creatividad ha sido estudiada desde diferentes perspectivas, teniendo en cuenta el ambiente (Amabile 1983; Csikszentmihalyi 2006; Corbalán, Martínez y Limiñana 2006; De la Torre 1991; Gardner 1993; Miller 2000; Rogers, 1979; Sternberg 1995; y Menchén 2009), las características de las personas (De Bono 1974; Dudek 1974; Guilford 1977 y Torrance 1965), el proceso (Abric 1985; Barron 1955; Gordon, 1961) o el producto creativo (Runco, Plucker y Lim, 2001; López-Fernández y Llamas-Salguero, 2018; Piaget 1964; Runco y Sakamoto 1998; Runco, Plucker y Lim, 2001).

Díaz Martínez, Llamas Salguero y López Fernández (2016), a partir de las aportaciones previas de Mooney (1963) y MacKinnon (1970), definen estas cuatro dimensiones de la creatividad de la siguiente manera:

- Persona: desde el punto de vista de la persona, la creatividad se considera como una constelación o combinación de características que capacitan a la persona para un uso óptimo de la metacognición (López- Fernández y Llamas-Salguero, 2018). Esta dimensión hace referencia a los aspectos no cognitivos (estados motivacionales, rasgos de personalidad y un estilo de trabajo favorecedor de la creatividad) de la creatividad (Romo, 2006).
- Proceso creativo: Es el proceso cognitivo que comienza con la necesidad de interpretar una situación que supone un fallo, para lo cual se inicia una serie de soluciones mentales. Estaría formado por una secuencia de pasos o estadios distintos hasta llegar a la resolución del problema (producto creativo). La creatividad se

considera desde esta dimensión como una destreza que tienen las personas para plantear y solucionar problemas (Elisondo y Donolo, 2013). Sastre-Riba y Pascual-Sufrate (2013) la entienden como un repertorio de actividades y conductas humanas, al considerar las numerosas habilidades cognitivas que despliega la persona desde el momento que detecta la necesidad de dar solución hasta que soluciona (producto final creativo, que puede ser o no algo tangible). Para algunos autores como Wallas (1926) y Barron (1976), el proceso creativo está compuesto por una serie de fases: calentamiento, crear un estado mental propicio para la creatividad (López, 2015), preparación (establecer los límites y buscar información del problema), incubación (inspiración del sujeto), iluminación (encontrar la solución), verificación (evaluación de soluciones encontradas), elaboración, y llevar a cabo la idea o producto creativo (Campos, 2017).

- Producto creativo: La creatividad es la producción de algo nuevo con suficiente impacto y transcendencia. Puede hacer referencia tanto a productos artísticos como derivados del proceso científico o la resolución de tareas.
- Ambiente/contexto: Implica que la creatividad no viene por el simple azar, sino que está influenciada por factores ambientales, sociales y culturales. La creatividad se entiende como un fenómeno influenciado por el contexto, que repercutirá en la creatividad de los sujetos, así como en sus procesos y sus producciones creativas (Cuadros, Valencia y Valencia, 2008). En el contexto educativo, Garcês, Pocinho, Neves y Viseu (2016), remarcan la influencia de la familia, la escuela y la sociedad en este desarrollo.

Teresa Huidobro Salas, en su tesis doctoral titulada *Una definición de creatividad a través de 24 autores*, define claramente estas variables (persona, producto, proceso y ambiente o contexto), como elementos definitorios del concepto creatividad (Huidobro Salas, 2002), aceptados por la mayor parte de los autores, evidenciando que no es tanto un sustantivo como un adjetivo que califica a una persona, un proceso, un producto creativo y un contexto en el que éste se desarrolla (Belmonte, 2013). A este modelo denominado “4P,s”, por cómo se denominan estos elementos de la creatividad en inglés (product, person, process and place), otros autores le han añadido otras dos dimensiones más, la persuasión

de Simonton (1990), entendida como una capacidad de la persona creativa para crear razonamientos críticos válidos para cambiar la forma de pensar de otras personas (Simonton, 2009) y el potencial de Runco (2003), definido como procesos de la creatividad no manifestados y subjetivos (Runco, 2003), que han configurado un modelo nuevo denominado de “6P,s” (Aguilera Luque, 2016).

Desde las primeras definiciones de creatividad hasta las más actuales, observamos cómo se da importancia a la persona como centro de la creatividad, así como al producto y proceso creativo. El contexto o ambiente es el que ha cobrado protagonismo en las últimas investigaciones.

Por su parte, la red neurológica de la creatividad está aún por determinar (AzizZadeh, et al., 2013), sin embargo, hay acuerdo entre investigadores en cuanto a considerar la creatividad como un proceso cognitivo multidimensional y difícil de abordar que requiere de la actividad neuronal de ambos hemisferios del cerebro (Rodríguez-Muñoz, 2011), no únicamente el hemisferio derecho como se creía inicialmente, sino de su totalidad (Díaz Martínez, Llamas-Salguero y López-Fernández, 2016). La creatividad sería, por tanto, el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y motoras de un individuo, las cuales a través del proceso de enseñanza-aprendizaje le proporcionan la estimulación y motivación que le permiten expresar su creatividad estableciendo soluciones innovadoras a los problemas diarios (Velásquez, De Cleves y Calle, 2010).

Si entendemos la creatividad como una capacidad superior del pensamiento, algunos autores como López Calichs (2007) la entienden como esa capacidad que modifica el contexto así como al propio individuo, dando lugar al aprendizaje creativo, el cual debe ser individualizado, significativo y desarrollador, con una originalidad de carácter única y personal, para generar cultura, dentro del contexto social en el que el sujeto está inmerso.

En este sentido, Corbalán, Martínez, Donolo, Tejerina y Limiñana, (2003) sostienen que la cantidad de producto creativo que generan los individuos se explica en términos de flexibilidad cognitiva, definida como la habilidad del sujeto para adaptar los desempeños creativos a las condiciones ambientales.

Dávila (2004) concibe la creatividad como una capacidad emprendedora más común en ambientes complejos, dinámicos, en los que las personas requieren idear alternativas ante

el riesgo y la incertidumbre y, respecto a las cuales no hay experiencias similares previas (Lastra y Merlo, 2018).

Otros autores estudian la creatividad como una fortaleza del carácter de las personas relacionada con el razonamiento, cuya virtud quedaría asociada a la sabiduría y el conocimiento (Castro-Solano y Cosentino, 2017; Hernández, 2015). En este sentido, Seligman (2019), la define como una fortaleza cognitiva del sujeto que implica la adquisición y el uso del conocimiento, que promueve la curiosidad, la apertura mental, el juicio y pensamiento crítico, así como el amor por el aprendizaje, pues genera en la persona una predisposición hacia el mismo, la cual se conceptualiza como tener ideas originales y útiles (Castro-Solano y Cosentino, 2017).

Cuando nos movemos en ambientes educativos, Gervilla (2003) insiste en que no es posible el desarrollo de las habilidades creativas dentro de un ambiente coercitivo, destacando la importancia de metodologías activas en las aulas donde el alumno es protagonista de su propio aprendizaje para fomentar la creatividad de los alumnos.

Algunos autores (Goñi 2000, citado por Chacón y Moncada, 2006), consideran la creatividad como una característica típica de personas talentosas capaces de aportar en la sociedad, innata de la mente humana y que se encuentra potencialmente en todas las personas (Menchén, 2001; Peñaherrera y Cobos, 2012), por lo cual puede aprenderse y desarrollarse, de ahí la importancia de introducirla en las aulas universitarias.

Rodrigo y Rodrigo (2012, citado por Abarca-Cedeño y Orozco 2019), resaltan la necesidad de que el sistema educativo valore la creatividad como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y promueva competencias acordes a las necesidades de la sociedad.

Para concluir y teniendo en cuenta las aportaciones de los diferentes autores y las teorías aquí descritas, nos aventuramos a acotar el término de creatividad como un atributo, pero fundamentalmente un proceso cognitivo innato en la capacidad humana, capaz de transformar el pensamiento aprendido en algo nuevo y original, influenciado tanto por las propias características personales y emocionales como por estímulos externos del ambiente, donde la educación resulta propicia para su desarrollo.

2.2 MODELOS EXPLICATIVOS DE LA CREATIVIDAD

Los modelos explicativos de la creatividad, al igual que su concepto son muy diversos. Algunos autores que han investigado sobre el tema como Corbalán et al. (2003) así lo han constatado, al tiempo que han argumentado que “existe una confluencia importante entre las teorías actuales de la creatividad que, aún desde paradigmas y métodos diversos, están haciendo propuestas perfectamente compatibles e integradoras” (p.15).

Solar (1991), clasifica las teorías de la creatividad en: Teoría psicoanalítica (analiza las fuerzas y conflictos psíquicos internos profundos de las personas); teoría de la Gestalt (la mente es la que unifica las pequeñas partes en un todo), la teoría humanista (factores sociales determinan la creatividad), teoría factorial de Guilford y Torrance (estudia el comportamiento creador) y la teoría neuropsicofisiológica (basada en la lateralización y codificación de los hemisferios cerebrales).

Posteriormente Corbalán et al. (2003), clasificó las teorías de la creatividad en: Enfoque poético (busca la parte artística y anti-racional de la creatividad); enfoque biológico (busca la parte hereditaria de la creatividad); enfoque ambiental (busca la integración entre lo hereditario y lo ambiental); teorías que tratan la creatividad como producto de rasgos de personalidad; y teorías que explican la creatividad como producto cognitivo.

A continuación exponemos una de las clasificaciones más utilizadas a la hora de diferenciar los principales modelos explicativos de la creatividad, que diferencia entre los competenciales, de inversión y pensamiento productivo, por un lado, y por otro, las teorías personalistas o integradoras.

2.2.1. Modelos competenciales, de inversión y de pensamiento productivo.

Partiendo de la definición de creatividad, y teniendo en cuenta la interacción entre proceso, producto, persona y contexto, hoy en día los diferentes modelos sobre la creatividad existentes se diferencian unos de otros en función de la importancia que se les da a cada uno de sus componentes en función de la interacción que marcan los autores entre ellos (Rodríguez- Rodríguez, 2010).

Algunos investigadores (Fernández-Fernández y López-Peralta, 1998, Rodríguez-Rodríguez, 2010 o Mejías, 2012; entre otros) proponen una clasificación de teorías de la creatividad que ofrece una visión general de la misma, para que pueda ser aplicada a todos Urban (1990); la Teoría de la inversión de Sternberg y Lubart los ámbitos, y nace de un estudio comparativo entre diferentes modelos explicativos, fruto de la interacción de factores cognitivos, personales y ambientales.

Este es el caso de los tres modelos teóricos de creatividad que exponemos a continuación: el modelo componencial de (1993) y el modelo teórico de pensamiento productivo de Treffinger, Feldhusen e Isaken (1990).

El Modelo de Urban (1990, 1995), entiende la creatividad como el resultado de la interacción entre factores cognitivos, pensamiento general/específico y personalidad. Se entienden por factores cognitivos, la mezcla entre pensamiento divergente, cuyas características son la flexibilidad, elaboración u originalidad entre otras, el pensamiento general, el pensamiento de un área específica y los factores de personalidad definidos como compromiso con la tarea, tales como la concentración, firmeza y persistencia, la motivación, como los motivos, curiosidad, necesidad e interés y la tolerancia a la ambigüedad como el humor, la autonomía, inconformidad y capacidad para afrontar riesgos.

La teoría de la inversión de Sternberg y Lubart (1993) considera creativa a la persona que persiste en el empeño de lograr el posicionamiento de su teoría, a pesar del rechazo inicial por apartarse de lo establecido (Fernández y Peralta, 1998; Sepúlveda, 2003). Esta teoría postula que la creatividad es la interacción de varios elementos como: Procesos intelectuales, conocimiento, estilos intelectuales, personalidad, motivación y contexto.

Finalmente el modelo teórico del pensamiento creativo de Treffinger, Feldhusen e Isaksen (1990) considera que el surgimiento creativo proviene de la interacción de conocimientos, elementos motivacionales y procesos meta-cognitivos que proporcionan al sujeto las herramientas necesarias para la creatividad, considerada como el producto de una serie de estrategias personales puestas en acción para dar sentido y significado al contexto con una buena toma de decisiones y resolución de problemas en la vida.

2.2.2 Teorías personalistas o integradoras.

Otros autores diferencian entre teorías personalistas e interrelacionales (Garaigordobil y Pérez, 2005) o personalistas e integradoras (Acevedo 2012; Aguilera Luque, 2016; Rebollo y Soubirón, 2010; Zavaleta, 2017).

Las teorías personalistas o personalísticas se centran en el propio individuo creador, en sus rasgos de personalidad, de inteligencia y cognitivos, aspectos motivacionales y actitudinales que ensalzan la conducta creativa, e incluso aquellos aspectos afectivos que también pueden influir en dicha conducta y que provienen de manera intrínseca del propio sujeto creador.

Dentro de los modelos personalistas, podemos encontrar modelos de rasgos, cognitivos y asociativos. Entre los modelos de rasgo está la teoría del umbral de Torrance (1962), la cual sostiene que la inteligencia es una condición necesaria para la creatividad, pues se necesita un mínimo para que aflore la creatividad, pero no es suficiente, pues no hay correlaciones positivas entre ambos constructos.

Dentro de los modelos cognitivos encontramos la teoría evolutiva de Campbell (1960), que considera que para que aflore la creatividad, el autor primero debe despojarse de sus conocimientos previos para poder producir uno nuevo y por tanto creativo. El modelo cognitivo de Guilford (1967) propone un tipo de pensamiento asociado a la creatividad que difiere de la inteligencia medida con un CI, al que denomina pensamiento divergente. Finalmente, el modelo de Gardner (1983) defiende que inteligencia y creatividad son elementos múltiples y relacionados, (Gardner 1993).

Dentro de los modelos asociativos encontramos el de Mednick (1962), que describe la creatividad como el pensamiento creativo que surge desde el proceso en el cual elementos dispares se unen para crear nuevas combinaciones útiles para la persona y la sociedad.

Los modelos integradores, se enmarcan en el campo de la cognición social, y consideran que el contexto influye en la conducta creativa del individuo debido a la percepción e interpretación subjetiva que el sujeto hace de él (Lewin, 1951). Dentro de este bloque se enmarca el modelo componencial o psicosocial de Amabile (1983, 1990), el cual trabaja la influencia del ambiente en tres componentes creativos: destrezas de dominio y creativas (estilo cognitivo de la persona como un estilo de trabajo en el que predomina el esfuerzo y la concentración para que se dé la creatividad) y motivación en la tarea (lo que un

individuo puede hacer y lo que realmente hace). Otro modelo integrador es el modelo sistémico, que entiende la creatividad como el resultado de las interacciones que se producen entre los tres elementos: dominio, campo y persona (Csikzentmihályi, 1999).

La teoría del modelo de inversión de Sternberg y Lubart (1991), entiende que la creatividad no es una suma de recursos, sino una compensación de los mismos. El modelo biopsicosocial de Dacey y Lennon, (1998) parte de que cualquier acto creativo surge de la interacción de factores biológicos, psicológicos y sociales. Finalmente, el modelo sociocultural defendido por Sawyer (2006) sostiene que la creatividad es una materia multidisciplinar, por tanto, se debe entender también desde factores sociales.

2.2.3 Otras teorías

Portnova (2019), basándose en la clasificación que Kozbelt, Beghetto y Runco hicieron en el 2010, divide las teorías de la creatividad en: Teorías basadas en la resolución de problemas, que se centran en el sujeto creativo y como éste encuentra soluciones a los problemas. Teorías de búsqueda de problemas, que son una crítica a los modelos anteriores, y están basadas en la capacidad del sujeto para encontrar el problema en sí, como algo fundamental para su resolución. Las teorías evolutivas, que explican cómo la creatividad es difícil de explicar por sus influencias externas del entorno al que el sujeto debe adaptarse. Las teorías tipológicas, que se centran en las características individuales de las personas. La teoría de sistemas que entiende la creatividad como una variable compleja que no actúa de manera independiente sino relacionada con otras variables. Las teorías de desarrollo, que explican la creatividad longitudinalmente a lo largo de la vida del sujeto. Las teorías psicométricas, que explican la creatividad desde la necesidad de ser evaluada a través de pruebas estandarizadas. Las teorías económicas, que explican la creatividad aplicada al trabajo, al rendimiento y la innovación. La teoría de etapas y procesos componenciales que dividen el proceso creativo en fases y, finalmente, las teorías cognitivas, que tienen en cuenta tanto a la persona como al proceso creativo y que conforman la base general de otras teorías. Esta clasificación proviene de la teoría de las “4c” que desarrollaron Kozbelt y Kaufman en 2007.

Soto (2013) diferencia 5 enfoques de la creatividad: psicométrico, cognitivo, de personalidad, contextos y confluencia. El enfoque psicométrico, hace mención al producto

creativo representado por autores como Guilford o Torrance, los cuales han desarrollado pruebas de evaluación psicométrica, hoy en día, importantes y muy utilizadas en las investigaciones. El enfoque cognitivo, hace mención al proceso creativo que realiza el sujeto, dentro del cual nos encontramos con el enfoque interactivo de Gardner y la teoría del pensamiento ordinario versus pensamiento creador de Perkins (1988). El enfoque de la personalidad o personalista, centrado en el sujeto creador y sus características personales, donde se encuentra la teoría de rasgos de la personalidad creadora de Barron (1976), la teoría de los contextos de Simonton (1999), y finalmente el enfoque de confluencia, en el que se da importancia al contexto para la creatividad. Dentro de este enfoque se citan autores como Amabile (1983), y Csikszentmihalyi (1990), así como la teoría de la inversión de Sternberg y Lubart (1991) ya citada.

Tristán y Mendoza (2016) en su revisión de las principales clasificaciones de la creatividad observaron que las más abundantes son aquellas centradas en la creatividad como un proceso cognitivo, que explican el pensamiento convergente como un proceso espontáneo y no sistemático del individuo, acorde con autores como Torrance (1979), Guilford (1959, 1966) o Corbalán et al. (2003) entre otros, quienes además han aportado instrumentos de evaluación que han sido utilizados en numerosas investigaciones que a continuación detallaremos.

2.3 EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD

Existe un consenso por parte de diferentes autores en que la creatividad es un constructo complejo y por ello también su evaluación (Laime, 2005) ya que, teniendo en cuenta que el concepto de creatividad es multidimensional, también lo será el abordaje de su medición.

Por ello para elegir un instrumento de evaluación adecuado, hay que tener claros tres aspectos: saber el tipo de creatividad que se quiere medir, la población a la que va dirigida y la unidad de análisis en la que se centra la medición (Laime, 2005).

Se han construido test psicométricos y cuestionarios, así como se han diseñado diferentes procedimientos de evaluación inter-jueces, para evaluar capacidades, procesos, productos y logros creativos.

Además de numerosas pruebas estandarizadas, se han elaborado auto-informes o evaluación de jueces que investigan acerca de otras variables influyentes en los procesos y productos creativos como pueden ser, autovaloraciones, personalidad, influencias sociales, ambientes concretos, comportamiento ideacional, desempeños en diversos contextos, entre otros (Aguilera, 2016).

Gervilla (2003), diferencia las pruebas de tipo espacial con aquellas de tipo verbal, Amabile (1983), diferencia entre test de comportamiento y de personalidad creativa, y Hocevar y Bachelor (1989) clasifica las pruebas de evaluación en test de pensamiento divergente, inventarios de actitudes e intereses, biográficos, de personalidad, evaluaciones de profesores, familia...etc, juicio de productos creativos, estudio de eminencias y auto-informes sobre actividades y rendimiento creativo.

La investigación experimental, utiliza además otro tipo de recursos audiovisuales como audios, videos, ordenadores y procedimientos, como los reportes personales post-tarea y los protocolos verbales (Ruscio, Whitney y Amabile, 1998), que registran conductas observables y procesos cognitivos que pueden inferir durante la realización de las tareas.

Hay autores que clasifican los instrumentos para evaluar la creatividad en función de si miden capacidades, productos, procesos creativos o se centran en la persona creativa midiendo sus rasgos, sin embargo, teniendo en cuenta la frecuencia de uso, comenzaremos exponiendo los test psicométricos, que suponen la medida más común de la creatividad (Torre, 2006), y continuaremos exponiendo los cuestionarios y la evaluación inter-jueces, que se han empleado de manera complementaria.

2.3.1. Tests psicométricos

Guildford (1950) inauguró el estudio psicométrico de la creatividad con las Pruebas de habilidades de estructura del intelecto. Desde entonces hasta nuestros días, han aumentado las aportaciones de evaluación estandarizada por otros autores, que cuantifican en una o varias dimensiones la creatividad del individuo, pese a que la actividad psicométrica se vio ralentizada a partir de los años 80, debido a la aparición de otros constructos de la corriente

cognitiva y un enfoque más orientado a procesos y sistemas, pero sin llegar a suponer el abandono por el interés en la medición de la creatividad.

Las escalas de pensamiento divergente de Guilford (1960; 1967; 1970) y los test de pensamiento creativo de Torrance TTCT (1966; 1972), son las dos baterías de test que más se han utilizado en estudios científicos. Ambas baterías contienen pruebas de múltiple tarea para evaluar el producto creativo y han sido adaptadas a diferentes poblaciones, edades y niveles educativos, cuyo objetivo es evaluar fluidez (número de respuestas que da el estudiante), flexibilidad (variedad de respuestas), originalidad (respuestas novedosas y no convencionales) y elaboración (cantidad de detalles que embellecen y mejoran la producción creativa) a través de múltiples respuestas que los alumnos dan a distintos estímulos verbales y figurativos.

Hay test psicométricos adaptados a campos de actividad específicos, como es el caso de Purdue Creative test o creative engineering desing assessment (CEDA) elaborado por Charyton, Jagacinski y Merrill (2008) especializado en el ámbito de la ingeniería o CBI (Creative behavioral inventory) de Hocevar (1979), el cual mide la creatividad en diferentes ámbitos (literario, música, ciencias) o el Organizational Creativity Inventory, u OCI, de Balay (2010) el cual se compone de 39 ítems con fiabilidad y validez comprobada, y está basado en el análisis de tres factores: dimensión individual, administrativa y social en el ámbito laboral.

A partir de estos instrumentos, se han desarrollado otros con la misma finalidad. A continuación exponemos algunos de los más relevantes:

- Pensando Creativamente en Acción y Movimiento, (PCAM), elaborado por Torrance (1980) y orientado a niños entre 3 y 8 años de edad. Las actividades requeridas necesitan de respuesta kinestésica para evaluar la creatividad motriz, lo que permite evitar sesgos de dificultades debidas a la expresión verbal o gráfica, permitiendo evaluar en niños pequeños la fluidez (número de respuestas dadas), la imaginación (forma en la que el sujeto es capaz de imaginar y adoptar roles que en ella se proponen) y la originalidad (evaluada según el criterio de poco común probabilísticamente). Posee una buena consistencia interna con una fiabilidad $\alpha = .83$.

- Test de Pensamiento Divergente-Producción Divergente (TCT-PD) es una prueba elaborada por Urban y Jellen (1996) con el fin de evaluar algunas dimensiones de la creatividad gráfica tales como: ruptura de límites, adición de nuevos elementos, continuación de las líneas, complementación o cierre de figura, conexiones hechas con una línea, conexiones que contribuyen a realizar un dibujo en su conjunto, perspectiva, humor y afectividad, así como el tiempo de realización empleado. La tarea consiste en hacer un dibujo o dibujos a partir de dichas figuras.
- Prueba CREA de Inteligencia Creativa elaborada por Corbalán et al. (2003). Se ha utilizado tanto en niños, como en adolescentes y adultos. Su interpretación está adaptada en función de la edad de la muestra. El objetivo del Test CREA (compuesto por tres láminas A, B y C) tiene como objetivo medir la inteligencia creativa a partir de la evaluación de la capacidad de las personas para realizar preguntas ante estímulos visuales en un tiempo no superior a cuatro minutos, evaluando la producción divergente, la flexibilidad, la fluidez, la originalidad, las dimensiones motivacionales, de personalidad, y la versatilidad en el uso de los esquemas cognitivos.
- Prueba de Imaginación Creativa (PIC), elaborada por Artola, Ancillo, Barraca, Monsteiro y Pina (2004-2010). Está orientada a sujetos entre 8-12 años (PIC-N), pero hay otras versiones adaptadas a diferentes edades, como adolescentes (PIC-J) y adultos (PIC-A). Está compuesta por cuatro sub-test o juegos, tres de ellos evalúan la creatividad verbal y el restante creatividad figurativa o gráfica. Su fundamentación teórica se encuentra en consonancia con los trabajos de Torrance (1974) y Gildford (1950), con una consistencia interna de alfa .83 en ambas adaptaciones poblacionales.
- Test de Creatividad Infantil (TCI) elaborado por Romo, Benlliure y Sánchez Ruiz (2008). Está orientado a niños de 6 a 12 años, compuesto por una prueba figurativa en la que se deben sustituir elementos reales por pegatinas, donde el alumno debe crear un dibujo mediante actividades diversas, como recortar, pegar, dibujar...etc, resultando una actividad atractiva y generando un ambiente natural que facilita que el niño se abra para mostrar su creatividad y permitiendo valorar algunas variables

de interés para los autores, tales como el tiempo empleado, número de pegatinas utilizadas y figuras añadidas conocidas.

- Test de Asociación de Palabras (TAP). Es un test psicométrico diseñado por Garaigordobil (2004) que tiene como objetivo la evaluación del pensamiento asociativo fuertemente vinculado a la creatividad verbal, a través de dos indicadores de esta: la fluidez (número de palabras que el alumno es capaz de escribir en cada columna) y originalidad de ideas (novedad en las ideas plasmadas), a través de asociaciones del sujeto. Su índice de fiabilidad es de 0,84. La tarea consiste en que el alumno escriba en las tres columnas todas las palabras que se le ocurran asociadas a las tres palabras dadas.

2.3.2 Cuestionarios

Los cuestionarios de evaluación de la creatividad son una de las alternativas más apropiadas para medir esta variable en situaciones diarias en las que la creatividad puede llevarse a cabo. Se aconseja, además, que este tipo de evaluaciones sean complementadas con otros instrumentos psicométricos para un mejor contraste de información de los procesos creativos, en la diversidad de contextos donde pueden llevarse a cabo.

Algunos autores (Batey, 2012; Piffer, 2012, 2014; Silvia, Wigert, Reiter y Kaufman, 2012, citados por Elisondo, 2015) concluyen que los cuestionarios de creatividad cumplen con los requisitos técnicos necesarios para poder abordar la medición de esta variable. A continuación describiremos algunos de ellos:

El Creative Behaviors Inventory de Hocevar (1979) es un instrumento compuesto de 90 ítems con cuatro alternativas de respuesta (nunca, una o dos veces, entre tres o cinco veces y más de 5 veces) sobre comportamiento creativo, con una lista de actividades que comúnmente se consideran creativas, en diferentes dominios de la vida como la literatura, música, matemática/ciencia, arte, trabajo, o actividades diarias. El Creative Achievement Questionnaire ó CAQ de Carson, Peterson y Higgins (2005), evalúa desempeños o productos creativos que una persona ha realizado a lo largo de su vida, diferenciando 10 contextos diferentes: arte, música, danza, diseño, literatura, humor, invenciones,

descubrimientos cinéticos, teatro/cine y artes culinarias. Es una prueba objetiva con validez empírica y de fácil cumplimentación, compuesta por 96 ítems con escala likert de 0-7.

El Biographical Inventory of Creative Behaviors (BICB) elaborado por Batey (2007) está compuesto por 34 actividades creativas rutinarias del día a día con dos alternativas de respuesta (sí, no), no está compuesto por sub-escalas sino que su único factor de medición es el comportamiento creativo general.

The Creative Personality Scale (CPS), elaborada por Gough (1979) está compuesta de 30 adjetivos que se correlacionan positiva o negativamente con la creatividad. Se trata de un cuestionario que se orienta al ámbito laboral y mide aspectos tales como la personalidad creativa, el ambiente de trabajo físico y social, desempeño creativo, satisfacción laboral e intención de rotación.

El Runco Ideational Behavior Scale (RIBS), elaborado por Runco, Plucker y Lim (2000-2001), valora las conductas que reflejan el uso que las personas hacen de las ideas, midiendo variables tales como: apertura a la divergencia o tendencia al cierre prematuro para la divergencia. Está compuesto por 93 ítems de escala likert con 5 alternativas de respuesta. Parte de la base que una idea puede ser cuantificada de igual forma que un producto creativo.

El Inventario de Percepción Creativa (KTCPI) diseñado por Khatena y Torrance (1976), es un instrumento compuesto por dos sub-escalas de 50 ítems cada una de ellas. Por un lado, el What Kind of Person Are You? (WKOPAY), que mide algunas dimensiones de la personalidad creativa tales como: aceptación de autoridad, confianza en sí mismo, curiosidad, preocupación por los demás, e imaginación disciplinada y, por otro lado, la escala Something about myself (SAM), la cual mide la inclinación artística, la inteligencia, la individualidad, la sensibilidad, la iniciativa y la autofuerza.

2.3.3 Evaluación inter-jueces

Las evaluaciones inter-jueces se llevan a cabo para complementar la información obtenida de los test psicométricos y dotar de mayor fiabilidad y objetividad a los resultados (Ruiz, 2003). Para Ruiz, hay una serie de requisitos que se deben de dar en la evaluación de la

creatividad, por un lado que el producto creativo sea observable y no dependa de habilidades específicas para su creación, y por otro que los jueces sean expertos en el ámbito del producto creado.

Se han realizado evaluaciones inter- jueces sobre el producto y sobre el proceso creativo (Flanagan, 1957, Stoltz, 1958), así como de algunos componentes de la personalidad (Mackinnon, 1962). Besemer y Treffinger (1981) concluyen tres características, que deben tener los productos creativos: novedad, resolución y elaboración-síntesis, o bien se da la libertad a los jueces para crear una escala en base a sus propios criterios. En cualquiera de los casos se llevará a cabo una comparación inter-jueces posterior para estimar la fiabilidad de la medida.

Plucker y Renzulli (1999) criticaron las medidas de evaluación de la creatividad concluyendo su falta de predictividad. Para subsanar este problema sugirieron la necesidad de estudios longitudinales con buenos criterios, pero no hay criterios bien definidos de lo que se denomina creatividad para un producto creativo (Sánchez-Gala, 2007), por tanto, no parece que los test definan claramente lo que es una persona creativa ni predicen si el sujeto lo será algún día en el tiempo. Hocevar y Bachelor (1989) llegan a las mismas conclusiones pero además sostienen que las diferentes medidas de evaluación de la creatividad tomadas por diferentes pruebas, no correlacionan todas entre sí.

En esta línea, Sandoval (2016) sostiene que a pesar de que estas pruebas estén validadas y sean comercializadas, solo miden una parcela de la creatividad, pues se olvidan de la importancia de los factores actitudinales y se centran en la medición de las aptitudes tales como flexibilidad, fluidez y originalidad, aunque es cierto que cada vez más autores defienden otras interacciones que ejercen influencia en la creatividad (Barcia, 2006), motivo por el cual hoy en día tenemos una amplia variedad de herramientas de evaluación (Torre, 2006), como las ya citadas.

Según Gardner (1998) no existe consenso en cuanto a la validez de estos instrumentos, pues una persona que alcanza altas puntuaciones en un test de creatividad, no implica necesariamente que sea creativo en un ámbito o profesión concreta y por esta razón hoy en día los estudios empíricos, muestran interés por buscar otras perspectivas de la creatividad que desarrollen evaluaciones más organizadas y exhaustivas, e incorporen variables relacionadas con desempeños diversos en contextos cotidianos. Podemos concluir, por

tanto, que las medidas de creatividad no son perfectas pero tampoco inútiles, deben contrastarse entre sí técnicamente y con la conducta real del sujeto.

Los estudios de Corbalán, Limiñana, González, López y Rabadán (2009 citado por Berná y Grass 2010) demuestran como el test CREA es un instrumento de evaluación de la creatividad que muestra capacidad predictiva con significación estadística.

En nuestro estudio, hemos utilizado el test CREA como instrumento de evaluación que identifica a las personas con potencial creativo en vez de logros alcanzados, inmersa dentro las teorías cognitivas de la creatividad. Dicho test, evalúa el proceso creativo acorde con teorías como las de Beghetto y Kaufman (2007) quienes diferencian potencialidades de la creatividad, al promover el modelo explicativo de las “4c”, clasificando “Big C” como aquellos grandes logros creativos, “Little C” como la creatividad en la vida cotidiana “Mini C” como interpretación de experiencias creativas y “Pro C” como la transición entre “Big-Little C” (Corbalán y Limiñana, 2010).

La elección de dicha herramienta se ha debido a los numerosos estudios empíricos en los que se ha utilizado, así como en intervenciones en diferentes ámbitos (tesis y artículos de diferentes ámbitos del conocimiento), que nos dejan ver las buenas características psicométricas, y la fiabilidad y validez de sus datos sobre la creatividad del individuo. Esta prueba, tal como sostienen dos de sus autores, Corbalán y Limiñana (2010) ha encontrado en la versatilidad cognitiva, observable a través del método socrático de generación de preguntas, un indicador de talento creativo, ya que proporciona originalidad y eficacia, ofreciendo una alternativa eficaz para conocer un aspecto importante de la misma aunque no sea un test que agote las posibilidades de evaluación de la creatividad, pero sí es un acertado predictor de la capacidad creativa de las personas, lejos de la intentar evaluar directamente la conducta creativa como tradicionalmente se realiza, al tratar de colocar al sujeto frente a una situación inversa de la que se encuentra habitualmente en la vida diaria: hacer preguntas, en vez de dar respuestas, así como en distintas culturas, ciudades y países. Todas estas razones son las que nos han llevado a utilizarlo como medida de creatividad en nuestro estudio, además de por su fácil administración a los sujetos de la muestra, siendo un test muy completo, que mide la producción divergente, la flexibilidad, la fluidez, la originalidad, las dimensiones motivacionales y de personalidad, y la versatilidad en el uso de los esquemas cognitivos (Arrieta 2019), mezclando indicadores de creatividad de los

test de Torrance o Guilford con otros autores que basan sus dimensiones en aspectos personales y motivacionales, no centrándose únicamente el producto creativo sino también en la persona, proceso y contexto.

2.4 CREATIVIDAD Y SU RELACIÓN CON LA FELICIDAD, LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

2.4.1 Creatividad y felicidad

Autores como Campbell (1960), Forgas (1999) o Weiner (1985) defienden que el optimismo tiene un papel muy importante en el proceso creativo. Aranguren (2014) llegó a comprobar que la afectividad positiva está relacionada con el optimismo, la auto-confianza la autoeficacia, entre otras variables, así como con la originalidad y la flexibilidad, dimensiones medidas por diferentes pruebas que evalúan creatividad. En la misma línea, en su revisión de la bibliografía, Manucci y Richaud de Minzi (2011), llegaron a la determinación de que existe una relación entre emociones positivas (felicidad) y creatividad, al tiempo que defienden que la educación y el fomento emocional positivo en el ámbito educativo, mejora la habilidad para generar diferentes soluciones a los problemas, flexibilidad cognitiva (creatividad) y el RA entre otros aspectos.

Pero puede ocurrir que emociones positivas, como la felicidad, inhiban la creatividad. Esto sucede cuando el estado de ánimo positivo, es interpretado por la persona como indicador de que todo va bien, lo cual puede derivar en una respuesta de evitación, que impida que las personas se esfuercen para encontrar nuevas formas de vida, siendo necesaria una dosis de estrés e infelicidad que incite a buscar soluciones, lo cual puede influir en el pensamiento creativo (Hirt, McDonald y Melton, 1996; Isen, Daubman y Nowicki, 1987; Isen, Johnson, Mertz y Robinson, 1985; Martin y Stoner, 1996). También puede suceder que las emociones negativas fomenten la creatividad (Frijda, 1988; Martin y Stoner, 1996), y ante problemas que deban solucionarse, intenten hacer algo nuevo y diferente para cambiar algo, lo cual puede estar asociado a creatividad.

Ahumada-Tello (2019), ha comprobado, incluso, una relación significativa y positiva de fuerza baja entre creatividad y felicidad ($r=.227$) sin embargo esta relación es mayor

cuando se tiene en cuenta la relación creatividad y BS, ($r = .406$), que además del componente emocional (felicidad), tiene en cuenta el componente cognitivo (satisfacción vital).

Estos datos están alineados con otras investigaciones como las de Pannells y Claxton (2008) que midieron la creatividad mediante el cuestionario de Oxford (Argyle, 2001) y la ideación creativa mediante el RIBS de Runco, Plucker y Lim (2001) y las de Allah y Aliabadi (2012) que evaluaron la felicidad mediante el cuestionario de Oxford y la creatividad con el California Critical Thinking Skills Test (CCTST). Ambas encontraron una relación estadísticamente significativa y moderada entre estas variables ($r = .335$, $p < .01$), y sus análisis predictivos concluyeron que la primera predice un 11,2% de la varianza de la otra.

Jalali y Heidari (2016) evaluaron la felicidad tanto con el cuestionario de Oxford como con la escala de felicidad subjetiva de Lyubomirsky y Lepper (1999), y la creatividad con el inventario creativo de Randsyp (1979), concluyendo que la relación entre ambas variables fue positiva y moderada, ($r_{ox} = .386$; $r_{lyb} = .245$), indicando su influencia.

Ceci y Kumar (2016), evaluaron la felicidad con la escala PANAS de afectos positivos y negativos de Watson et al. (1988) y la creatividad con el RIBS de Runco (2007) en alumnos universitarios, concluyendo que la capacidad creativa y la felicidad tenían una correlación moderada y positiva como las investigaciones anteriores.

En la misma línea de resultados, Santana (2019) ha evaluado la creatividad como fortaleza a través de la escala de elaboración propia de Peterson y Seligman (2004) y la felicidad mediante la escala Ryff (1989), llegando a la conclusión de que existe una relación positiva entre ambas.

Sin embargo, Sindane (2011), midió la misma relación con los mismos instrumentos de medición, y encontró una relación negativa y muy baja ($r = -.003$) entre ellas, que venía a indicar que a altos niveles de creatividad baja la felicidad o viceversa.

Otros autores como Bilgin (2017) no hallaron relación entre dichas variables, al igual de Amabile (1996) y Vosburg and Kaufmann (1999) quienes afirman que los efectos de la felicidad sobre la creatividad no están claros. Las investigaciones en su gran mayoría apuntan a una relación entre ambas variables, generalmente positiva y moderada, como así

indican los autores más recientes, siendo los menos aquellos que no evidencian esa relación.

2.4.2 Creatividad y satisfacción con la vida

Sobre esta relación los datos tampoco son concluyentes. Hughes y Wilson (2017) señalan que hay autores que encuentran una relación positiva entre ambas variables; mientras que otros autores encuentran una relación negativa, teniendo en cuenta que está comprobado que perfiles de artistas creativos, tienen mayores desequilibrios emocionales y por tanto menor BS (Ramey y Chrysikou, 2014).

En estudiantes universitarios, Arshad y Rafique (2016), han estudiado la asociación entre la creatividad y el BS, junto con otras variables de personalidad, utilizando el Creative behavioral inventory (CBI) de Hocevar (1979) para medir la creatividad y la escala de Ryff (1989) para el bienestar psicológico, concluyendo una relación escasa y negativa entre ambas variables ($r = -.03$).

En la misma línea, Kocak e Icmenaglu (2012) encontraron una relación negativa pero aún más fuerte entre creatividad y satisfacción con la vida de ($r = -2,66$) aunque en este caso con alumnos de secundaria, esto viene a decirnos que aquellos alumnos que puntuaron muy bajo en satisfacción con la vida fueron más creativos y viceversa. En este estudio la creatividad predijo un 15% de la satisfacción con la vida.

Por el contrario, hay estudios que han hallado evidencias de relaciones significativas positivas entre ambas variables, aunque sean bajas (Peyvastegar, Dastjerdi y Dehshiri, 2010) o muy bajas (Akan, 2015; Balay, 2010).

Los mismos resultados se encuentran cuando la creatividad es medida como una de las fortalezas del carácter a través de cuestionarios como el VIA-IS, de Peterson y Seligman (2004) o The Character Strengths Rating Form (CSRFB), de Ruch, Martínez-Martí, Proyer y Harzer (2014) han hallado correlaciones positivas de baja intensidad entre la creatividad y la satisfacción vital ($r = .08$ y $r = .15$ respectivamente).

2.4.3 Creatividad y rendimiento académico

La relación entre creatividad y RA es compleja de analizar, debido sobre todo al método utilizado para la evaluación de la creatividad. En algunos casos se evalúa como una puntuación general o mediante aspectos concretos de la misma (narrativa, gráfica, etc.) y en otros casos se utilizan métodos como la entrevista o la observación, haciendo difícil la comparación de resultados en otros ámbitos más específicos (Campos y González, 1993), por ello Olea y San Martín (1989, citado por Campos, González y Calderón, 1997) proponen complementar las pruebas de creatividad estandarizadas, con otro tipo de evaluaciones de los productos creativos de los alumnos.

En general las investigaciones y revisiones bibliográficas concluyen resultados de correlaciones positivas y significativas entre la creatividad y el RA, pero no se encuentran acuerdos respecto a cómo es esta relación, ya que, dependiendo del autor y de sus investigaciones, las correlaciones entre las variables obtienen intensidades muy distintas, siendo el rango de correlación muy amplio.

Cuando se tiene en cuenta la etapa educativa, la mayoría de los estudios que se realizan desde la etapa de infantil a la de bachillerato encuentran una correlación entre moderada/baja entre creatividad y RA y en la educación superior, vemos como las investigaciones o bien no encuentran relación significativa entre la creatividad y el RA o bien esta relación es muy baja.

Hay estudios bibliográficos (De la Torre, 1989; Garaigordobil y Torres, 1996) que indican que esa relación positiva es baja en casi todas sus dimensiones, sin embargo, otros estudios han demostrado que los discentes con mayores índices en creatividad obtienen mayores puntuaciones en los test de rendimiento escolar que los alumnos con menos creatividad (Ulmén, 1972), concluyendo que los aprendizajes escolares están condicionados, en gran medida, tanto por la inteligencia de los sujetos como por su creatividad (Moreno, 1992).

La creatividad ayuda al alumno a adquirir un mayor dominio cognitivo proporcionándoles un aprendizaje más completo y eficaz, hace que esté relacionada directamente con el alto RA, además de concluir que dicha relación depende de la medida de evaluación utilizada, así como el área específica que se evalúe y la metodología de evaluación del docente (López Calichs, 2006; Reid y Petocz, 2004; Bailin, 1994; Belmonte, 2013; Campos, González y Calderón, 1997; Saremi y Bahdori, 2015).

Los objetivos y logros difíciles pueden hacer que las personas realicen un esfuerzo adicional para conseguirlos y aumente el logro creativo (Wright y Watson, 2003).

En alumnos de educación infantil, Garaigordobil y Torres (1996), hayan correlaciones estadísticamente significativas entre creatividad verbal y RA, y negativas entre creatividad gráfica y RA evaluadas con la batería de Guilford (1951), destacando una alta creatividad de los sujetos con un rendimiento alto en lengua y menor en matemáticas. Como ellos, Novel, Constante y Lara (2004) comprobaron que la calificación media en matemáticas era la más baja de todas las asignaturas. En este sentido las aportaciones de Hasan y Butcher (1966) y Holland (1961) evidencian una relación negativa entre las variables de estudio en este apartado, con alumnos en edad escolar de primaria y secundaria, donde el alumnado con un nivel de creatividad elevado, pueden presentar bajas calificaciones.

Los mismos resultados fueron obtenidos por los de Namia, Marsooli y Ashouri (2014) mediante el test de creatividad de Torrance (1966) en muestra con alumnos de primaria. El autor concluyó que existía una correlación positiva y significativa entre creatividad y rendimiento con una fuerza baja en todos los componentes de la creatividad: flexibilidad ($r=0.839$), innovación($r=.0879$), fluidez ($r= .0679$), extensión ($r=. 0445$) e iniciativa creativa ($r=. 0769$).

Getzels y Jackson (1962) fueron de los primeros autores en concluir la relación positiva entre creatividad y rendimiento tras estudiar a un grupo de estudiantes de secundaria con alta capacidad y ver cómo se equilibraba con el grupo de alto RA. Estos resultados fueron confirmados más tarde por autores como Anwar, Aness, Khizar, Naseer y Muhammad (2012), Feldhusen, Denny y Condon (1965), Bernabé, Gálvez, y Álvarez (2017) y Peña, Ezquerro y López (2017).

Correlaciones positivas pero bajas fueron encontradas por Edwards y Tyler (1965); De la Torre (1989) y Gervilla (1987) e incluso nulas por autores como Flescher (1963) y Contreras, Ortiz y Romo Santos (1989).

Si centramos la revisión en el ámbito universitario, encontramos autores que relacionan positivamente la creatividad con el RA, como Campos y González (1993), que aplicando el KTCPI y recogiendo las calificaciones académicas, observaron que el peso de la creatividad en el RA era muy poco significativo, tras obtener unos índices de correlación muy positivos y significativos pero muy bajos en ambas pruebas del test KTCPI

($r_{Sam}=.05$) y ($r_{Wkopay}=.08$), tanto en estudiantes de Geografía e Historia como en Matemáticas, siendo un poco más elevado en los estudiantes de Bellas Artes. En el análisis del grupo total de estudiantes, las correlaciones con el RA mostraron ser significativas, pero muy bajas al igual que en investigaciones anteriores con otras etapas educativas.

Chiecher et al. (2018) realizaron un estudio con alumnos de ingeniería, cuya herramienta de recogida de datos creativos fue el Crea y el CAC, concluyendo una relación positiva entre rendimiento y acciones creativas, y que los estudiantes con alto rendimiento obtuvieron puntajes medios superiores en el Test CREA ($x=11.1$) en comparación con los estudiantes con bajo rendimiento ($x=9.5$), tal como muestran sus análisis descriptivos, sin embargo otro estudio similar (De la Barrera, Elisondo y Rigo, 2014) con universitarios del ámbito de humanidades, encontró una relación positiva entre creatividad medida con el test Crea y sin embargo no con el CAC de acciones creativas.

Estos estudios muestran la complejidad de dicha relación, pues parece que el contexto es importante. Aquellos estudiantes que habían desarrollado más acciones creativas en ciencias lograron mejores desempeños académicos en la carrera. Las ingenierías y las ciencias en general se consideran contextos universitarios propicios para la creatividad, ya que ofrecen múltiples alternativas para interactuar con conocimientos, problemas y especialistas, y vivenciar experiencias cognitivas y emocionalmente significativas (Elisondo, 2015).

Lacasta, Martínez-Monteagudo y Martín-Lobo (2015) realizaron un estudio con alumnos de conservatorio superior, con edades comprendidas entre 16-19 años y los resultados no hallaron correlación positiva y estadísticamente significativa entre el grado de creatividad de alumnos (medida con el test CREA) y los resultados académicos que obtuvieron.

En un metaanálisis reciente realizado con 120 investigaciones que estudiaron dicha relación, Gajda, Karwowski y Beguetto, (2017), llegaron a la conclusión de que existe una correlación significativa positiva y baja ($r= .22$) entre creatividad y RA, incluso algo inferior en el ámbito educativo superior, (Gajda, 2016).

Por otro lado, también son muchas las evidencias empíricas que relacionan el RA con la metodología docente, concluyendo que crear un entorno aprendizaje que promueva actitudes creativas correlacionará positivamente con el RA del alumno, mientras que una enseñanza tradicional, basada en el aprendizaje pasivo del alumno correlacionará

negativamente con el logro académico, (Hutchinson, 1963). Por tanto, la creatividad influye sobre el rendimiento escolar en función de otros factores como el estilo de aprendizaje del discente, el contexto social, de aula, etc. (Torrance, 1988) que habrá que tener en consideración para la mejora.

2.4.4 Creatividad como predictor del rendimiento académico

Otro campo de estudio es el que analiza la validez predictiva de la creatividad respecto al RA. Teniendo en cuenta que son pocas las investigaciones que logran demostrar la relación entre Creatividad y RA, tampoco encontramos resultados impactantes que consigan demostrar el carácter predictivo de la creatividad sobre el RA. En muestra universitaria de diferentes titulaciones, Campos y González (1993) no consiguieron demostrar el carácter predictivo de la creatividad sobre el rendimiento de los alumnos, pues en algunas titulaciones no fue posible realizar una ecuación de regresión y en otras el carácter predictivo resultó ser muy bajo. En otro estudio posterior con estudiantes de las Facultades de Bellas artes, matemáticas y Geografía e Historia la creatividad predijo entre un 1,52% y un 4%, el rendimiento.

Con alumnos adolescentes, González (2003) encontró correlaciones muy bajas entre creatividad y RA, tanto por disciplinas como en el total de los alumnos de la muestra, así como fueron bajos los resultados de los análisis de regresión, prediciendo la creatividad una pequeña parte del RA. El autor concluye que la creatividad influye en el rendimiento de Lengua y Literatura Castellana en un 4%, mientras que en el rendimiento de matemáticas lo hace en un 3,05% y en el rendimiento de Educación Plástica y Visual un 2%. En la misma línea, y con alumnos de educación secundaria, autores como Escalante (2006), Miguez, Uzquiano y Lozano (2010) encontraron que las predicciones son bajas, pero positivas, pudiendo concluir que la creatividad puede ser predictora del RA en estos casos.

En el estudio de Miranda et al. (2012), se concluye que la creatividad apenas llega a un 7% de la varianza total sobre el rendimiento escolar. El CI se erige como el mejor predictor del rendimiento escolar (cerca del 35% de la varianza explicada), frente a la creatividad.

Con alumnos de educación Primaria, Tatlah et al. (2012) encuentran una combinación de la IE y la creatividad en la predicción del logro académico, concluyendo que ejercen mayor predicción sobre el rendimiento cuando se miden de forma conjunta que por separado, compartiendo un 3,6% de influencia sobre el RA, sin embargo, la creatividad por sí sola no logró predecir el RA.

Hansenne y Legrand (2012) midieron dicha relación con el test de Torrance en alumnos de educación primaria, en la materia de francés y matemáticas, en dos grupos de diferentes edades, y encontraron que la creatividad influyó en el rendimiento de francés en un 14% y 22% (según grupo) y en matemáticas un 38% y 16% (según grupo), indicando ser un predictor del RA.

La variable género, IE y creatividad analizadas juntas, solo explican el 4,5% de la varianza total en RA (Furnham, Zhang y Chamorro-Premuzic, 2005). En la misma línea, Naderi et al. (2010) encontraron una regresión lineal positiva entre la Creatividad y el RA, no obstante, el efecto de la interacción entre creatividad, edad y género en su conjunto es muy bajo en la predicción del RA ($R^2 = 0.143$).

Años más tarde, Gajda (2016), concluyó tras los análisis de regresión, que la creatividad predice una pequeña parte del RA, pero dicha predicción, dependía de la etapa académica en la que se encontrara el alumno. Un año después, junto con otros compañeros (Gajda et al., 2017), realizó un metaanálisis con 120 estudios para ahondar en estos resultados, concluyendo que la predicción media sobre esta variable es del 5%. Los efectos obtenidos fueron más fuertes cuando la creatividad se midió usando pruebas psicométricas en vez de con valoraciones de interjueces, al igual que cuando el RA era medido usando pruebas estandarizadas en comparación con el uso de calificaciones académicas que pueden llevar componentes subjetivos. A pesar de ello, los índices predictivos de la creatividad sobre el rendimiento de los alumnos son muy bajos.

2.5 DIFERENCIAS DE LA CREATIVIDAD SEGÚN GÉNERO, EDAD Y ELECCION DE ESTUDIOS

Se han estudiado las relaciones entre creatividad, por género (Matud, Rodríguez y Grande, 2007; Chacón Araya y Moncada Jiménez, 2006; Limiñana et al., 2010), edad (Chacón Araya y Moncada Jiménez, 2006; Hang Wu et al., 2005) y ámbito educativo (Bermejo et al., 2013; Campos y González, 1993; Furnham, Batey, Booth, Patel, y Lozinskaya, 2011; Martínez Zaragoza, 2010; Rigo, Donolo y Ferrándiz, 2010; Zare, 2011), que a continuación detallaremos, como base justificativa de los análisis estadísticos efectuados.

2.5.1 Creatividad y género

No hay unanimidad en las conclusiones de los diferentes investigadores acerca de la relación entre la creatividad y el género, pues algunos autores, como el meta-análisis de Baer y Kaufman, (2008) y más recientemente el de Hernández (2015), han concluido que hay cuatro tipos de investigaciones sobre esta temática: Los que no han encontrado diferencias (Charyton y Snelbecker, 2007; Kim y Kim, 2019, Tripathi, 2019; Wrigth y Stone, 1998; Zubiría, Marlés y Ramírez, 2003), otros por el contrario si las han encontrado (Baer y Kaufman, 2008; Wechsler, 2009), mínimas (Espinosa, 2005) o más evidentes, los que han encontrado a favor de los hombres (Zheng and Xiao, 1983; Tegano and Moran, 1989; Cox, 2003), o a favor de las mujeres (Kim and Michael, 1995).

En dicho metaanálisis se puede observar que las investigaciones con muestra universitaria son las menos, pues la mayoría se llevan a cabo en etapas educativas de Primaria y secundaria, lo que advierte de la necesidad de realizar más estudios en esta población que contrasten esta relación.

El estudio de Campos, López, Gonzales y Pérez-Fabello (2000), evaluó la creatividad con el test de Torrance (TTCT) encontrando que las mujeres puntuaban más en abstracción pero sin diferencias significativas en el resto de las pruebas.

Posteriormente, Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir y Kumar, (2009), con muestra universitaria, utilizaron el KTCPI (Khatena-Torrance Creative Perception Inventory) de percepción creativa de Khatena y Torrance (1976), como prueba de evaluación de la

creatividad. Los análisis descriptivos del estudio nos muestran que las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los hombres en creatividad aunque las diferencias no alcanzaron la significación estadística.

Otros autores encontraron diferencias a favor de las mujeres, como el estudio de Bindu y Thomas (2006), a través de A New Test of Creativity de Pal (1986), que investigó la naturaleza y el alcance de las relaciones que existen entre variables cognitivas (inteligencia y creatividad) y no cognitivas (IE e inadaptación) con una muestra universitaria

Krumm, Filippetti y Aranguren (2015), aplicaron el test de Torrance a una muestra de jóvenes adolescentes y adultos universitarios entre 15-26 años, y también hallaron diferencias significativas en creatividad a favor de las mujeres en el test verbal, en todas sus sub-dimensiones, fluidez, originalidad, flexibilidad y puntuación total de creatividad.

Elisondo y Donolo (2016), encontraron claras diferencias en las medias por género aplicando el Cuestionario de Acciones Creativas (CAC) de elaboración propia y demostrada confiabilidad, además del test CREA, concluyendo que las mujeres desarrollaron mayor variedad y cantidad de acciones creativas en general y en algunas áreas en particular, en línea con investigaciones previas (Aranguren e Irazábal, 2012; Kaufman, 2006). Estos datos fueron confirmados posteriormente por autores como Chiecher et al. (2018), que también utilizaron el CREA y el CAC con estudiantes de diferentes modalidades de ingeniería.

También se observaron diferencias según el género de los participantes en otros estudios (Donolo y Elisondo, 2007; Limiñana-Gras et al., 2010; López-Martínez y Navarro-Lozano, 2008; Lee, 2005) con alumnos de educación primaria y secundaria, a favor de las mujeres, sin embargo otros como Keller, Lavish y Brown (2007) llegan a resultados contradictorios, concluyendo que el género masculino es más creativo.

De otro lado se encuentran aquellas investigaciones que no han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en creatividad (Baer, 1999, 2005; Mac-coby y Jacklin, 1974; Matud, Rodríguez y Grande, 2007). Chacón y Moncada (2006), han utilizado como nosotros el test CREA en muestras de universitarios, de Educación Física y no encontraron diferencias significativas en creatividad entre hombres y mujeres.

Gras, Berna y López, (2010) con muestra de universitarios de Psicología y logopedia tampoco las encontraron. Anteriormente habían dado referencias de la inexistencia de diferencias en las puntuaciones de creatividad, medidas con el Test de Torrance de Pensamiento Creativo autores como Comeau (1980).

Estudios, como el de Bermejo et al. (2013), con la escala de Procesos Cognitivos Asociados a la Creatividad (CPAC) de Miller (2009), midieron la creatividad en universitarios y tampoco encontraron diferencias significativas por género en los procesos cognitivos asociados a la creatividad. Este dato estaría de acuerdo con lo hallado por autores como Kaufman y Baer (2005) y el propio Miller (2009).

En la misma línea, Stoltzfus, Nibbelink, Vredenburg, y Thyrum, (2011) realizaron un estudio con universitarios evaluando su creatividad mediante el test de Torrance en pensamiento creativo. No obtuvieron diferencias significativas por género en flexibilidad y fluidez verbal en dos de las pruebas verbales, a excepción de pensar en la tarea de usos alternativos de la caja de cartón, donde los hombres generaron más ideas alternativas que las mujeres, y por tanto demostraron tener mayor flexibilidad y fluidez verbal, aunque dichas diferencias no fueron significativas. Elisondo y Donolo (2018) realizaron un estudio similar, pero con población más amplia, no solo universitaria, y tampoco observaron diferencias significativas entre las puntuaciones medias de varones y mujeres. Iguales resultados se hallaron en investigaciones previas (Donolo y Elisondo 2007; Elisondo, 2010; Harris 2004; Limiñana, Bordoy, Ballesta y Corbalán 2010; Martínez y Martínez, 2008).

Chiecher et al. (2018) tampoco consiguieron encontrar diferencias por género en las capacidades creativas, aunque las mujeres desarrollaron mayores acciones creativas. Sus análisis según género mostraron que no existían diferencias respecto de las capacidades creativas generales pero sí en logros creativos en áreas específicas, a favor de las mujeres (Caballero-García, Sánchez- Ruiz y Belmonte, 2019).

Por tanto, la relación creatividad-género, de los resultados encontrados con otros estudios, nos dejan ver contradicciones al respecto sin poder sacar conclusiones (Acevedo, 2012) consistentes.

2.5.2 Creatividad y edad

El tema de la edad óptima para ser más creativo ha interesado a los investigadores desde hace mucho tiempo (Monreal, 2000, citado por Caballero-García, Sánchez-Ruiz y Belmonte, 2019).

Torrance (1969) y Ulmann (1972) midieron la creatividad con el Test de Torrance en alumnos de diferentes cursos desde la educación desde primaria hasta alumnos de secundaria y constataron que la creatividad aumentaba con la edad, siendo los alumnos de últimos cursos (adolescentes) los más creativos.

En consonancia con estos resultados, Artola et al. (2011) realizaron un estudio sobre la creatividad y su relación con la edad utilizando una muestra de alumnos de Primaria (8-11 años) y adolescentes de secundaria (12-18 años). Para la evaluación de la creatividad emplearon las tres versiones de la Prueba de Imaginación Creativa PIC, para niños, jóvenes y adultos. Hallaron un incremento constante de la creatividad global entre los 8 y los 18 años (con dos pequeños declives, uno en torno a los 12- 13 años, y otro en torno a los 17- 18 años) al igual que con la fluidez verbal, sin embargo, no ocurre lo mismo con la creatividad gráfica, la cual decrece entre los 8-14 años para comenzar a incrementarse con la plena adolescencia. El hecho de que sea la etapa adolescente la edad madurativa de mayor creatividad puede deberse al dominio visuo-espacial relacionado neuropsicológicamente con áreas del cerebro que implican a la creatividad (Gonzalez, Arias-Castro y López-Fernández 2019).

Posteriormente y en la misma línea, Krumm, Arán, Lemos, Aranguren y Vargas (2013) evaluaron la creatividad de alumnos escolares de primaria y secundaria con el test de Torrance (prueba B), fraccionando la muestra en tres grupos de edades: 9-10; 11-13 y 16-17 (tres cursos). Los resultados solo mostraron diferencias significativas en dos dimensiones de la creatividad: innovación y adaptación a favor de los más mayores, concluyendo que la relación entre creatividad y edad positiva y significativa, a mayor edad, mayor fluidez, flexibilidad, originalidad y creatividad total.

Resultados algo distintos son los hallados por Delvecchio et al. (2016), Hoicka (2014) y Rubson y Row (2012), en educación infantil y primaria (4-10 años), quienes llegaron a la conclusión de que los alumnos más creativos, más originales a la hora de dar un uso

alternativo y coherente a objetos cotidianos, son los alumnos más pequeños de 4-5 años; sin embargo, Sastre-Riba y Pascual-Sufrate (2013) concluyeron que la edad de mayor creatividad se situaba entre los 6-11 años y que decrece a partir de los 12 años, viéndose la originalidad afectada principalmente frente a otras variables de estudio. Esto puede deberse a tal como indica Martínez (2016) en infantil y los primeros años de primaria se realizan algunas actividades de estimulación creativa, pero conforme se avanza de nivel escolar, se pierde el interés por trabajar dicha competencia en las aulas.

En alumnos adolescentes y universitarios, Hang Wu, Cheng, Man Ip y McBride-Chang (2005), concluyeron que los alumnos adolescentes eran más creativos en la aprueba de figuras del test de Torrance que los universitarios, mientras que estos últimos eran más creativos que los adolescentes en la prueba verbal.

Adentrándonos en la edad adulta de los 19-75 años, Wei y Weihua (2013) encontraron correlaciones negativas y bajas entre edad, y creatividad total y narrativa, lo que nos permite interpretar que, a mayor edad, menos creatividad total y narrativa. La creatividad puede disminuir en la vejez, pero no antes de los 70, pues en el intervalo de edad de 40-70 años, se estabiliza el pensamiento divergente (Palmiero, Di Giacomo y Passafiume, 2014).

En población universitaria, podemos distinguir tres tipos de estudios, los que indican que la edad no marca diferencias en la creatividad de los estudiantes (Chacón y Moncada, 2006; Martínez y Martínez, 2008); los que concluyen que la creatividad es diferente en función de la edad confirmándonos que los índices de mayor creatividad se dan en la adultez temprana más que en la adultez tardía (Alpaugh, Renner y Birren, 1976; Monreal, 2000), y los estudios que hablan de diferencias en creatividad dependiendo del contexto profesional, que indican que la edad de mayor generación de productos creativos, en matemáticos, físicos, químicos y poetas, la creatividad puede darse entre los 25-35 años; en Psicología y Ciencias Sociales, entre los 30 - 40 años; en arquitectos y novelistas entre los 40 y 45 años. En música (composición instrumental), entre los 25-29 años, 30-34 años composición de sinfonías, 35-39 años composición de música de cámara y entre 40-44 años, en ópera y opereta (Monreal, 2000).

Chacón y Moncada (2006) hallaron una correlación significativa y positiva entre ambas variables. Los estudiantes de primer curso obtuvieron puntuaciones menores en creatividad

que los de cursos posteriores. Se debería considerar, por tanto, el papel que tiene la educación escolar y la incorporación de herramientas docentes y pedagógicas en la estimulación del pensamiento divergente desde sus inicios.

Elisondo y Donolo (2011), abarcaron diferentes grupos edades desde infantil hasta adultos de 60 años, concluyendo que las puntuaciones ascienden en función de la edad de las personas hasta llegar a los 18-26 años, donde alcanzan los niveles más altos y progresivamente van disminuyendo hasta los 60 años, observándose una relación negativa entre la creatividad y la edad.

En esta línea, Almansa y López-Martínez (2008) realizaron un estudio con universitarios de la facultad de enfermería, concluyendo que la creatividad obtiene niveles medios en alumnos de primer y tercer curso, entre (21-25 años), concluyendo que los de primer curso son más creativos que los de tercero, posiblemente por estar más acostumbrados al aprendizaje tradicional característico por estar orientado a la solución de problemas desde el pensamiento no creativo, memorístico y de repetición sin generar aprendizajes significativos, sin embargo, las diferencias según la edad no llegaron a ser estadísticamente significativas.

Podemos concluir este apartado con la idea de que la creatividad más alta se da a edades tempranas de Educación Infantil, donde la creatividad en este grupo destaca por la originalidad y la elaboración. A medida que pasan los años hasta la adolescencia, la creatividad se caracteriza por pasar periodos de inestabilidad, siendo la adolescencia el momento madurativo caracterizado por alta creatividad en elaboración y transformación. Pasada la adolescencia la creatividad y la edad tienen una correlación negativa, a más edad menos creatividad, aunque hay autores como los ya citados, que concluyen que la relación es positiva hasta el rango de los 18-26 años, momento a partir del cual comienza a decrecer. Dichas conclusiones concuerdan con una revisión teórica de 25 artículos que datan de 2010-2017, elaborada por González-Restrepo, Arias-Castro y López-Fernández (2019), sin embargo, otros autores como Monreal (2000) postulan la necesidad de tener en cuenta otras variables para explicar la creatividad, como por ejemplo la motivación y la experiencia, pues la edad por sí misma no es capaz de explicar la creatividad del individuo. Es por tanto un reto para la educación fomentar la creatividad y no dejar de lado las

potencialidades que pueden verse reflejadas en la formación académica del alumno (Sastre-Riba y Pascual-Sufrate, 2013).

2.5.3 Creatividad y elección de estudios

Estudiar el estado de la creatividad en diferentes ámbitos académicos universitarios es algo que estudios como el de Campos y González (1993) ya había tratado, midiendo la creatividad mediante el KTCPI de Kathena y Torrance (1976). Estos autores concluyeron que los alumnos de Geografía e Historia seguidos de los discentes de Bellas Artes tenían mayor creatividad, mientras que las menores medias fueron obtenidas por los alumnos de matemáticas.

Rigo, Donolo y Ferrándiz (2010) también estudiaron la creatividad en un grupo de estudiantes de Escuela de Arte y Superior de Diseño, concluyendo que los alumnos de la muestra no son muy creativos y obtienen puntuaciones ubicadas por debajo de percentil 50.

Martínez-Zaragoza (2010) realizó un estudio con alumnos de Psicología, llegando a la conclusión de que los estudiantes creativos son menos selectivos en el uso de la información y utilizan mejor que la mayoría sus mecanismos de desinhibición (impulsividad) para lograr una maximización de la producción divergente, que luego transforman en productos creativos.

Similares resultados obtuvo Mendoza-Fuentes (2011), con una muestra de alumnos universitarios de la licenciatura de Psicología y Bellas Artes (BBAA), tomando como medida de evaluación el Test CREA. Los resultados indicaron diferencias significativas a favor de los alumnos de Psicología en cuanto al uso de estrategias de pensamiento divergente.

Zare (2011) investigó la creatividad y sus diferencias entre alumnos que estudian arte en la universidad o ingenierías, concluyendo que los alumnos que estudian arte son significativamente más creativos que los alumnos de ingeniería.

A los mismos resultados llegó Furnham, Batey, Booth, Patel, y Lozinskaya, (2011), quienes midieron la creatividad a través de la fluidez de pensamiento divergente, creatividad autovalorada y el logro creativo en estudiantes de arte y ciencias.

El trabajo de Bermejo, Ferrando, Sainz, Soto y Ruiz (2013) utilizó la Escala de Procesos Cognitivo-Creativos elaborado por Miller (2009). Es de los pocos estudios encontrados relacionados con el uso de procesos creativos dependiendo de la titulación de procedencia y particularmente de educación (Grado de Educación Infantil, Grado en Logopedia, Grado en Pedagogía, Grado de Educación Primaria y Grado en Ingeniería). Sus datos indican diferencias a favor de los alumnos del Grado de Educación Infantil, que son los que más procesos creativos utilizan, frente al resto de titulaciones. Los mismos autores advierten de la poca existencia de investigaciones relacionadas con otros ámbitos universitarios que nos faciliten hacer más comparaciones.

Los estudiantes de ciencias exactas obtuvieron puntajes significativamente mayores en comparación con las otras áreas. Por el contrario, los estudiantes del área de la salud obtuvieron puntajes bajos en la dimensión aplicada y verbal (Martínez, 2016).

En muestra de alumnos de formación más técnica, tenemos el estudio de Chiecher et al. (2018) que desarrollaron un trabajo similar con alumnos de Ingeniería, concluyendo que carecen de una sólida formación pedagógica, didáctica y/o psicológica que les aporte herramientas para el diseño de contextos creativos.

Un estudio de muestra más variada en cuanto a titulaciones académicas se refiere, es el de Rodríguez, Ibarra y Cubero (2018) quienes analizaron la percepción competencial de los estudiantes universitarios de las diferentes áreas de conocimiento, entre ellas la creativa, y encontraron que los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Arte y Humanidades se perciben con mayor grado competencial que el resto (Ingeniería/Arquitectura y Ciencias).

Cheung, Rudowicz, Yue, y Kwan, (2003) evidenciaron una tendencia para estudiantes de humanidades y ciencias sociales en cuanto a novedad e innovación verbal y rasgo creativo, por el contrario, para los estudiantes de ciencia y tecnología, se observó una baja flexibilidad, novedad, fluidez, innovación y creatividad verbal total así como de rasgo creativo. Los estudiantes de negocios obtuvieron altos índices de originalidad verbal, rasgo

y producto creativo en comparación con los estudiantes de ciencias sociales. Los datos confirmaron la hipótesis de que un estudiante especializado en ciencia y tecnología tendrá un nivel más bajo de creatividad que un estudiante de humanidades o ciencias sociales, y este a su vez, más alto que el estudiante de negocios.

Tras los diferentes estudios expuestos, existe una tendencia a una mayor creatividad, por parte de los alumnos de arte y ciencias sociales (educación y psicología), frente a las titulaciones tecnológicas y científicas.

Teniendo en cuenta que la dinámica del mundo moderno resalta cada vez más la importancia del conocimiento y la creatividad, el papel de la universidad es formar personas con capacidad crítica y creativa, que salgan al medio a solucionar situaciones problemáticas y generen desarrollo (Chiecher et al., 2018).

CAPÍTULO 3: FELICIDAD

Las personas que se envuelven de estados de ánimo o emociones positivas llegan a interpretaciones positivas de su entorno, y pueden ampliar sus repertorios de habilidades para equilibrar sus esfuerzos. Estas personas toman ventaja de su tiempo en este estado para buscar metas cada vez más ambiciosas y todas estas acciones pueden ser detonantes del éxito futuro (Sheldon y Elliot, 1999).

Está demostrado que las personas con alta autoestima y altas puntuaciones en felicidad son las que se proponen metas más ambiciosas en comparación con las menos felices (Michalos, 1985).

Ross, Ortiz, Nistal y Valenzuela (2009) comprobaron que los estudiantes universitarios suelen tener puntuaciones medias altas en felicidad, pero carencias a la hora de mantener y crear relaciones sociales o ser autónomos y no dejarse influenciar por el entorno social.

La literatura nos muestra la estrecha relación de la felicidad con la satisfacción vital (Horwood y Anglim, 2019), y la relación que esta tiene con el éxito académico, personal y social (Arhuis, 2019). Entornos felices, favorecen el desarrollo personal y social, mejoran los climas de trabajo y consiguen los mejores resultados. Si la felicidad está asociada a la consecución de los mejores logros, incluir dicha variable dentro de los planes de estudios universitarios ayudará al alumno a motivarse para lograr los mejores rendimientos académicos (Caballero-García y Sánchez-Ruiz, 2018). Necesitamos nuevos diseños curriculares que las tengan en cuenta en líneas estratégicas y agentes activos que las conviertan en realidad.

En este capítulo partiremos del concepto de felicidad y su evolución; repasaremos los principales modelos explicativos de la felicidad y sus repercusiones en los instrumentos de medida; analizaremos literatura que ha estudiado la relación existente entre la felicidad, la satisfacción con la vida y el rendimiento, como variables de nuestro estudio; y finalmente, los resultados de estudios que han analizado las diferencias que puedan marcar en estas relaciones variables individuales como el sexo, la edad y la elección de estudios, y el carácter predictivo que pueda tener la felicidad en el rendimiento de los alumnos.

3.1 EVOLUCIÓN Y CONCEPTO DE FELICIDAD

La definición de felicidad ha sido siempre objeto de debate, desde el inicio de la civilización hasta nuestros días. Se ha concebido como un término ambiguo. Unas veces se ha mezclado con otros conceptos como optimismo, satisfacción y particularmente calidad de vida (Vera, Grubits, Ortiz y Figeroa, 2010), y otras veces se la ha considerado parte del BS junto con la satisfacción con la vida (Diener, 1990). En este último caso, la felicidad constituiría el componente emocional del BS, mientras que la satisfacción con la vida sería el componente cognitivo (Atienza, Pons, Balaguer, y García Merita, 2000).

Numerosos filósofos han tratado de definir la felicidad a lo largo de la historia, como, por ejemplo, Aristóteles (384-322 a. C.), en su *Ética a Nicómaco*, quien definió la felicidad como un conjunto de componentes que promovían la armonía, el equilibrio, el bienestar, la satisfacción personal, el placer, el deleite, el buen ánimo y la sabiduría.

Desde la psicología la felicidad se interpreta, bien como un concepto autónomo y subjetivo, que trata de cubrir las metas y necesidades individuales, o bien como algo comunitario, que se conseguía a través de la interacción con los demás.

Desde la perspectiva de la Psicología Positiva, desde la que se enmarca la presente investigación, la felicidad se define como la interacción entre afectos positivos y negativos (más emociones positivas frente a las negativas) y altos niveles de satisfacción vital global (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Ortega- Carrillo, 2017; Salgado 2009), pero algunos autores como los ya citados, Diener et al. (1999) añaden a la definición un cuarto componente, dominios de satisfacción, que hace mención a todas aquellas áreas que han demostrado ser predictoras de la felicidad (familia, ocio, trabajo, condiciones de vida, nivel educativo e ingresos) teniendo en cuenta el contexto.

Argyle, (1992), explica los componentes de este concepto como elementos fundamentales para poder entender una variable tan abstracta como es la felicidad, relacionando satisfacción personal con afectos positivos y negativos. La satisfacción personal con la vida del individuo, que suele estar sesgada debido a la reticencia de los individuos a no mostrarse satisfechos en la vida de forma pública, está relacionada estrechamente con la felicidad porque en dicho juicio subjetivo intervienen sentimientos positivos como la alegría o negativos como la tristeza (Veenhoven, 1991).

En la misma línea, Bar On (1997) relaciona la felicidad con el optimismo, y la define como una capacidad de las personas de mantener una actitud positiva ante las adversidades.

Algunos autores como Csikszentmihalyi y Patton (1997), Cuadra y Florenzano (2003) y Hernández y Valera (2001) señalan que la felicidad se puede definir en dos planos: un plano sincronizado que la define como un estado temporal que se da en el sujeto en función de las condiciones intrapsíquicas o externas, la parte más emocional, y un plano diacrónico, que considera la felicidad un rasgo o sentimiento general que no ayuda a percibir lo positivo frente a lo negativo, la parte más cognitiva, que varía de un sujeto a otro. Años más tarde, Hernández-Moreno y Hernández-Landero (2014) también la definen como BS (personal y global) partiendo de la calidad cognitiva y afectiva del sujeto.

Lyubomirsky y Lepper (1999), consideran la felicidad desde el punto de vista del propio individuo que la siente, pues cada uno la conceptualiza de forma subjetiva y, por tanto distinta, denominándola felicidad subjetiva y planteando que la felicidad estaría determinada por la combinación de los aspectos genéticos y de personalidad (50%), los contextuales (10%) y los intencionales (40%) (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005).

Posteriormente Lyubomirsky (2008) definió la persona feliz como aquella que posee mayor frecuencia de experiencias positivas (como alegría, orgullo, entusiasmo y tranquilidad) frente a las negativas, en la línea de Diener (1994), la que siente en mayor medida que las metas personales se alcanzan y se percibe globalmente como satisfecha con la vida, incluyendo el concepto de satisfacción con la vida como componente del BS (Godoy, 2004). Cuadra y Florenzano (2003) señalaron que la felicidad correlaciona más directamente con la dimensión afectiva del sujeto que la cognitiva y es uno de los predictores más fuertes y consistentes del BS.

La estrecha relación entre felicidad y BS, ha propiciado que algunos autores lo utilicen como sinónimos. Otros defienden que son dos términos diferentes pero relacionados entre sí, diferenciando dos facetas básicas del BS: una centrada en los aspectos afectivos-emocionales (afectos positivos y negativos, estados de ánimo individuales) y otra centrada en los aspectos cognitivos-valorativos (satisfacción vital global de la persona), pero ambas facetas relacionadas con la felicidad (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Kim- Prieto et al., 2005; Universidad de Yale, 2018).

Hasta el momento, hemos visto que las definiciones parten de los componentes de la felicidad tales como los afectos u emociones positivas frente a las negativas (dimensión emocional), la satisfacción con la vida, el contexto y su correlación con variables específicas como las relaciones sociales, personalidad u optimismo entre otras (dimensión cognitiva), sin embargo, hay definiciones algo distintas como la de Alarcón (2006) que define la felicidad como el efecto resultante cuando el individuo logra obtener un bien deseado y con ímpetu, y Dolan (2011) que describe las cinco grandes características de la felicidad: satisfacción de las preferencias, listas de objetivos, floreciente, hedónica y evaluativa.

Asimismo Caycho (2010), concibe la felicidad como un estado de ánimo dinámico que viene influido por diferentes variables como los afectos positivos, el colectivismo y la extraversión, mientras que se relaciona negativamente con el individualismo, siendo la variable afectos positivos la que mejor predice la felicidad. Contreras (2012), la definió como la visión del pasado y del futuro en la vida, un contraste entre diferentes planos temporales que el sujeto realiza, y le produce felicidad.

En resumen, la felicidad, el BS, la satisfacción con la vida y el optimismo han sido usados por algunos autores como conceptos sinónimos, pero según otros son conceptos independientes aunque relacionados entre sí. También hay quien la considera componente emocional del bienestar, y por tanto inestable en el tiempo, al tiempo que la satisfacción con la vida se entiende como el elemento cognitivo, más estable (Cohn, Fredrickson, Brown, Conway y Mikels, 2009), finalmente, la felicidad correlaciona con la variable optimismo, (Rodríguez y Llanos, 2015; Salgado, 2009 y Vera-Villarroel et al., 2009).

3.2 MODELOS EXPLICATIVOS DE LA FELICIDAD

La búsqueda de la felicidad y encontrar un modelo que lo explique, continúa siendo la meta de muchos autores (Lyubomirsky y Lepper, 1999; Urzúa, Cortés, Vega, Prieto, Tapia y 2009; Zegers-Prado, Rojas-Barahona, Förster-Marín, 2009) extendiéndose el interés a otros contextos como la salud psicológica (Steel, Schmidt y Shultz, 2008) entre otros.

A continuación expondremos algunos de los modelos teóricos explicativos de la felicidad más representativos, que nos ayudarán a entender mejor su concepto y los elementos determinantes y facilitadores de la misma, que nos interesa analizar para desarrollarla y mejorar con ello la formación de nuestros alumnos y sus oportunidades.

En relación con la felicidad encontramos un tipo de teorías orientadas a las metas (teorías finalistas), encaminadas a la consecución de la propia felicidad y otras (universalistas) que consideran la felicidad como cualquier meta personal que pueda plantearse el propio sujeto en función de sus intereses.

También están las teorías cuyo protagonista para el logro de la felicidad es el proceso cognitivo (teorías de la actividad y teorías de la autodeterminación) e incluso todas aquellas que interpretan el logro de la felicidad como una comparación del sujeto hacia diferentes niveles de su entorno (teorías de discrepancias y teorías de juicio y teorías asociacionistas) las cuales también forman parte del proceso cognitivo del sujeto.

Por otro lado están las teorías personológicas y las teorías de adaptación, que parten de la base de que la búsqueda de la felicidad es algo innato en la persona, necesaria para su supervivencia, los modelos explicativos basados en juicios provenientes de componentes emocionales (teorías de placer-dolor) y las teorías que realizan un balance de afectos positivos y negativos (teorías situacionales y teoría de la ampliación y construcción).

Finalmente encontramos teorías más globales que postulan que la felicidad es la unión de diferentes dimensiones (teorías del bienestar eudaimónico de Ryff y Teoría del bienestar de Seligman, 2016). La Tabla 1 resume los modelos teóricos explicativos de la felicidad, en los que nos hemos basado para esta clasificación, los autores que los respaldan y una descripción breve de sus principales planteamientos.

Tabla 1

Resumen de modelos explicativos de la felicidad

Autores	Modelos teóricos	Planteamientos
Diener (1984)	Teorías finalistas (García-Martín, 2002)	Las teorías finalistas diferencian entre “necesidades” y “metas u objetivos” de la persona, cuyo logro provoca la felicidad del individuo. Une el enfoque del plan de vida, que en 1975 citó Chekola, la teoría de la ambición personal de Emmons (1986) y de la Autoconcordancia de Sheldon y Elliot (1999) las cuales postulan que la felicidad no es tan universal sino que está mediada por los intereses personales de cada uno o del proyecto personal. Alcanzar metas no siempre trae consigo la felicidad debido a los conflictos que su consecución puede acarrear (Diener, 1984).
	Teorías de la actividad	Las teorías de la actividad interpretan que la felicidad se alcanza con el proceso de consecución de metas, objetivos o satisfacción de necesidades más que cuando ese deseo personal ya ha sido alcanzado (Carver, Lawrence y Scheier, 1996; Csikszentmihalyi, 1990; Kasser y Ryan, 1996, citados por García-Martín 2002) surgiendo de la propia actividad o comportamiento humano. La Teoría del flujo de Csikszentmihalyi (1975) se centra en esta visión de la felicidad, entendiendo el propio proceso de consecución de metas como el que proporciona al individuo felicidad, motivación y una experiencia placentera debida al esfuerzo que conlleva, logrando canalizar la energía hacia la seguridad que crea el tener una meta clara y definida en la vida.
	Teorías Placer – dolor	Parten de la corriente hedonista que postula la necesidad de crear conductas orientadas a lograr placer como algo innato en el individuo. Aquellas personas que nunca han estado privadas de ello, difícilmente sentirán felicidad. A más privación de felicidad mayor bienestar posterior, y aprecio por la vida. Cuando perdemos a alguien, las emociones negativas nos hacen más felices a largo plazo. En la misma línea encontramos la teoría del proceso contrario de Solomon (1980), que interpreta la pérdida de algo bueno (dolor) como elemento que lleva a un mayor bienestar posterior, en contraste con la pérdida de algo malo (placer).
	Teorías de Juicio	Estas teorías consideran que el bienestar es producto de comparaciones entre situaciones reales con normas o estándares elegidas por el individuo. Este modelo parte de otras teorías basadas en la comparación, ya sea con individuos de su entorno social (Festinger, 1954, Wood; 1996; Wills 1981) quienes interpretan que nuestra felicidad se alcanza al compararla con la de otros menos felices, así como mediante comparaciones de experiencias, logros u aspiraciones pasadas y presentes.

	Teorías asociacionistas	Estas teorías como las anteriores, se centran en el proceso cognitivo de la persona, interpretando que hay personas con mayores habilidades para poder utilizar las experiencias positivas frente a las negativas en su propio beneficio para su BS, al atribuirse los hechos positivos a aspectos internos y estables, siendo las personas las que ven el lado positivo de la vida a pesar de la adversidad.
	Teorías universalistas	Estas teorías interpretan que el individuo alcanza la felicidad con el producto final, es decir, con la consecución de un logro, meta u objetivo final, que se caracterizan por ser vitales, personales e intrínsecos. Por ello, los individuos más felices son aquellos que tienen metas vitales más personales, con mayor coherencia y que dan mayor significado personal a sus vidas, su éxito depende de las correctas estrategias utilizadas en función del contexto. Por tanto, mientras más necesidades sean satisfechas según las metas planteadas y las estrategias utilizadas, mayor va a ser el bienestar psicológico personal.
Solano (2009)	Teorías situacionales (Bottom up) vs modelos personológicos (Top Down)	Los modelos situacionales están basados en la frecuencia de momentos positivos frente a los negativos, siendo más feliz el individuo que más experiencias positivas experimenta en su vida. Los enfoques personológicos interpretan que la felicidad es una disposición universal de la personalidad, y dado que la personalidad es estable, el bienestar también lo será.
	Teoría de la adaptación	Esta teoría interpreta que las personas se adaptan a las situaciones de estrés o de adversidad, para luego volver a su estado de bienestar inicial. Se basa en procesos automáticos de habituación cuya función es adaptativa en el individuo, como un mecanismo de defensa que evita que el impacto prospere y simplemente se diluya y quede como una experiencia del pasado. Por ello, para que la felicidad se alcance es importante hacer frente a los factores estresores y amoldarse a ellos para esperar a que todo vuelva a estar como antes.
	Teoría de las discrepancias (Michalos, 1986).	Esta teoría interpreta que la auto-percepción de la felicidad está mediada por la comparación que hacen las personas entre sus metas personales y el nivel de logros actuales, es decir, si las metas son altas y los logros menores, el resultado será la insatisfacción.
Meneses, Ruiz y Sepúlveda (2016)	Teoría del bienestar de Seligman (2016)	Esta teoría se compone de emoción positiva, compromiso, significado, logros o realización y relaciones positivas, como dimensiones que están relacionadas entre sí, pudiendo o no estarlo en el individuo. La felicidad se alcanza aumentando y relacionando alguno o varios de ellos.
	Teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000)	Esta teoría parte de la motivación intrínseca y su relación con el comportamiento volitivo y autónomo, la conciencia y satisfacción de las necesidades básicas. La correlación positiva entre ellas nos permite interpretar que al mejorar la motivación intrínseca se satisfacen las necesidades básicas de autonomía, relaciones y competencia, lo cual conduce a mayor felicidad.
	Teoría de la ampliación y	Esta teoría está relacionada con las emociones positivas, es una consecuencia directa del incremento de las emociones positivas y la

construcción de Fredrickson (1998, 2001)	disminución de las emociones negativas. Mediante esta teoría se dice que se alcanza el bienestar cuando las emociones positivas superan en una relación de 3 a 1 a las emociones negativas.
Teoría del bienestar eudaimónico de Ryff (1989)	Esta teoría se basa en una relación multidimensional de 6 componentes o dimensiones (auto-aceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida y crecimiento personal), que interactúan entre sí para dar como resultado un bienestar psicológico general que puede ser evaluado individualmente a través de las seis dimensiones (pueden o no estar interrelacionadas en el individuo, pues son independientes entre sí).

Todas estas teorías nos indican que cuando se alcanza la felicidad no existen discrepancias entre las metas y los logros (Michalos, 1985) y si además existe motivación en el proceso por alcanzar dichos logros, siendo el propio proceso fuente de bienestar (Csikszentmihalyi, 1990), serán coherentes las metas propuestas con el propio individuo evitando el aburrimiento y la ansiedad (Emmons, 1992), así como la insatisfacción e infelicidad debidas a expectativas que no son alcanzables, (Brickman y Campbell, 1971).

La comparación entre aspiraciones y objetivos, las comparaciones sociales con los demás, como la motivación que nos genera el propio proceso de consecución de metas (flow) junto con aspectos cognitivos del propio individuo, entre las que están su habilidad para hacer sobresalir lo positivo frente a las experiencias negativas, son algunas de las bases de la felicidad. La comparación por tanto, parece ser la característica por antonomasia de la felicidad, pues ante la adversidad, equilibrar nuestro estado emocional con otras experiencias positivas, generará en el individuo la adaptación al contexto que le toca vivir y por consiguiente volver a su bienestar. La vida es inestable e incierta pero nuestra capacidad cognitiva es más estable.

Por el tipo de evaluación efectuada, nuestro estudio se enmarca dentro de las teorías que tienen en cuenta el proceso cognitivo del individuo para emitir juicios sobre la felicidad y dentro de las teorías psicológicas, centradas en la personalidad del sujeto y el juicio cognitivo que el sujeto realiza de la felicidad en base a ella. A continuación haremos una revisión de los principales instrumentos medida, que nos ayudó a justificar nuestra elección.

3.3 EVALUACIÓN DE LA FELICIDAD

Evaluar eficazmente las emociones de las personas ha sido un empeño que muchos investigadores han tenido, desde los años 20 del siglo pasado, y a pesar de disponer de una variedad de medidas de evaluación de felicidad es un proceso que se encuentra en plena expansión y, aunque estamos lejos de conseguir índices consensuados de felicidad ya se cuenta con propuestas rigurosas para su medida como veremos a continuación.

Para medir la felicidad se han utilizado diferentes técnicas; encuestas, cuestionarios o test psicométricos. Las encuestas fueron las primeras medidas de evaluación de felicidad, con preguntas en las que los encuestados debían elegir entre diferentes alternativas de respuesta. Las primeras fueron elaboradas por autores como Gurin Veroff y Feld (1960), Bradburn and Caplovitz (1965) o Converse and Robinson (1966), pero la escasa estandarización de dichos cuestionarios fue lo que llevó a otros autores como Fordyce (1986), a elaborar otras pruebas como el inventario de Psycal Happiness Inventory (PHI), compuesto por 80 ítems. Su trabajo con una fiabilidad interna de $\alpha = .80$, se convirtió en un instrumento popular entre los trabajos empíricos.

Posteriormente, la encuesta propuesta por Kahneman, Krueger, Schkade, Schwarz y Stone (2004), que divide las preguntas en 4 bloques, uno de preguntas mínimas de felicidad, otro para recordar el día de ayer, el tercer bloque para expresar los sentimientos de aquel día y finalmente preguntas generales para recordar el día de ayer y como cree que lo percibió su entorno más cercano. Estas preguntas tienen como objetivo recordar acciones diarias y el grado de satisfacción personal asociado a ellas.

Las escalas de ítem único comenzaron a tener impacto entre las medidas de la felicidad, como la elaborada por Andrews y Robinson (1991) “me siento feliz”, la cual permite medir con una escala de respuesta tipo likert de 7 alternativas de respuesta, la felicidad subjetiva como componente cognitivo del BS.

Las escalas de ítem único son consideradas medidas adecuadas del BS (Andrews y Robinson, 1991; Diener, 1984), que además cuenta con una fiabilidad temporal test-retest considerable ($\alpha = .60$).

Con el tiempo, estas escalas e instrumentos multi-ítem perdieron contundencia al realizar una evaluación global de la felicidad y no evaluar sus propiedades psicométricas (Swami, 2008), por medir diferentes componentes de la felicidad de forma conjunta, llegando a solaparse con otros constructos, motivo por el cual otros autores (Kashdan, 2004) se decantaron por la evaluación de sus diferentes dimensiones, al tiempo que comenzó a extenderse el interés científico por la evaluación de la felicidad, surgiendo así otros instrumentos que cumplían con los requisitos de fiabilidad y validez y fueron aceptados dentro de la comunidad científica, como los ejemplos que exponemos a continuación:

La Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS) de Watson, Clark y Tellegen, (1988), está compuesta por 20 ítems (10 ítems para cada afecto) de 5 alternativas de respuesta. Posee una validez interna entre .86-.90 para el afecto positivo y entre .84-.87 para el afecto negativo, además de tener una buena estabilidad en el tiempo, con unas correlaciones de re-test que varían de 0,51 a 0,71 en un intervalo entre test de un mes (Watson y Clark, 1999). Es un instrumento válido para adolescentes y adultos. Utilizado para medir la felicidad desde las emociones positivas y negativas del sujeto, entendiendo la felicidad como la frecuencia mayor de afectos positivos frente a los negativos. Algunos autores le han criticado que utiliza un número limitado de emociones positivas y negativas y no considera otras como orgullo, celos, envidia o alegría, algo que ha dado lugar a la elaboración de otras medidas de evaluación que las contempla como las elaboradas por el grupo de investigación de Diener (Diener et al., 2010) de experiencia positiva y negativa, (SPANE P y N).

La escala de Ryff o Scale of Psychological Well-being (SPWB), elaborada por Ryff y Keyes (1995), adaptada a población española por Díaz et al. (2006) ha sido una de las más extendidas entre la literatura científica hispana. Orientada a adolescentes y adultos en general. La prueba original se compone de 39 ítems, pero la adaptación española consta de 29 ítems, en ambos casos, se utiliza una escala tipo likert de 1-7 alternativas de respuesta que evalúa 6 dominios de la felicidad: La autonomía, entendida como no dejarse manipular socialmente y tener opiniones y puntos de vista propios. La auto-aceptación, interpretada como la aceptación de lo positivo y negativo de uno mismo. Control ambiental a las circunstancias a las que estamos sometidos diariamente. Crecimiento personal, interpretado

como la satisfacción en el progreso personal. Relaciones positivas, entendidas como los vínculos afectivos con otras personas y, finalmente, el propósito de vida, referido a metas vitales que dan rumbo a nuestra vida. Posee una fiabilidad con valores α mayores a .90 y entre .78 y .81 en cada una de sus sub-escalas (Van Dierendonck, 2004).

La Escala de Bienestar Psicológico (EBP), elaborada por Sánchez-Cánovas (1998), orientada a adultos a partir de 17 años, está compuesta por 65 ítems de 1-5 alternativas de respuesta, cuyo objetivo es medir con 4 sub-escalas, el BS, el bienestar económico y material, el bienestar laboral y el bienestar de relaciones de pareja.

The Subjective Happiness Scale o Escala de Felicidad Subjetiva, elaborada por Lyubomirsky y Lepper (1999). Está compuesta por 4 ítems de escala tipo Likert cuyo objetivo es evaluar la felicidad subjetiva global, como si fuera un fenómeno psicológico universal, que considera la felicidad desde el punto de vista de quien responde, asumiendo la subjetividad, pero yendo más allá de la suma de estados emocionales y cognitivos, explorando los procesos cognitivos y motivacionales que distinguen a los individuos según sus niveles de felicidad, mediante enunciados en los que la persona se evalúa a sí misma o bien se compara con quienes le rodean. Ha mostrado relaciones moderadas con otras variables tales como autoestima, depresión, satisfacción o neuroticismo. Se hace mención a dicho instrumento en el marco empírico.

El inventario de felicidad de Oxford (Oxford Happiness Inventory) (OHI) fue elaborado por Argyle, Martin y Crossland (1989), orientado a alumnos a partir de 13 años, está compuesto por 20 ítems con escala likert de 3 alternativas de respuesta. La felicidad se compone de tres componentes parcialmente independientes: frecuencia e intensidad de afectos positivos (alegría), promedio de satisfacción y la ausencia de afectos negativos (depresión y ansiedad), identificados en un solo factor de orden superior, lo que sugiere que el constructo del bienestar que mide es unidimensional. Sus propiedades psicométricas son una fiabilidad de $\alpha = 0.90-0.92$, Test-retest = 0.78 y validez de constructo por correlación con medidas de autoestima, índice de consideración de vida y escala de felicidad de depresión (0.66, 0.64 y 0.79, respectivamente).

Más tarde Hills y Argyle (2002) diseñaron el cuestionario de felicidad de Oxford, The Oxford Happiness Questionnaire (OHQ), una escala alternativa del OHI, con otro formato y sistema de calificación, que es la que hemos empleado en nuestro estudio. Está compuesta por 29 ítems de escala Likert de 6 alternativas de respuesta. Orientado a alumnos a partir de 13 años, como la anterior, fue validado con diferentes muestras (Lewis, Francis, y Ziebertz, 2002) y pretendió medir la felicidad como cognición positiva, compromiso social, efecto positivo, sentido de control, aptitud física, satisfacción con uno mismo y estado de alerta mental (Kashdan, 2004). Los análisis factoriales, sin embargo, identificaron un solo factor de orden superior, lo que sugiere que el constructo del bienestar que mide es unidimensional. Sus propiedades psicométricas concluyen una fiabilidad de $\alpha = 0.91$ y una validez de constructo que correlaciona con las medidas del índice calidad de vida, de autoestima y la escala de depresión y felicidad (0.81, 0.77, 0.90, respectivamente). Dicho cuestionario parte de la definición de felicidad como concepto que se correlaciona con el estado de bienestar de las personas en las diferentes etapas y eventos de su vida. Se hace referencia a este instrumento en el marco empírico.

El cuestionario Steen Happiness Index (SHI), elaborado por Seligman, Parks y Steen (2005) está compuesto por 198 ítems, parte del modelo (PERMA) de felicidad del propio Seligman (2011), tiene como objetivo evaluar emociones positivas (Vp), vida comprometida (Vc), vida significativa (Vs), relaciones interpersonales positivas (RIp) y Logros (L), está orientado a adultos y entiende la felicidad como la suma de todas estas variables.

La Escala de felicidad de Lima (EFL) fue elaborada por Alarcón (2006), influenciado por algunos ítems de la escala de satisfacción vital de Diener et al. (1985) y Oxford (Hills y Argyle 2002), está orientada a población adulta, la componen 27 ítems con 5 alternativas de respuesta. Muestra una fiabilidad interna de $\alpha = 0.91$. Su objetivo es la medición de cuatro sub-dimensiones: emociones positivas, satisfacción con la vida, realización personal (orientación y consecución de metas) y la alegría de vivir, como el optimismo hacia el futuro que nos depara (Alarcón, 2009). Posteriormente Árraga y Villarroel (2007), crearon una versión más reducida de 14 ítems con una fiabilidad de $\alpha = .84$.

La escala de felicidad Global de Abdel-Khalek (2004), es una herramienta sencilla de un único ítem con una escala de 11 puntos de respuesta (0-10), que se suele utilizar para medir la felicidad global con la vida presente. A pesar de su sencillez ha mostrado ser bastante fiable desde el punto de vista psicométrico (Abdel-Khalek, 2006), muestra una estabilidad temporal de 0,86, una validez de .70 una validez convergente positiva y significativa con el Inventario de felicidad de Oxford (Hills y Argyle, 2002) y la Escala de Satisfacción con la vida (Diener et al., 1985; Pavot y Diener, 1993) y otras variables como la esperanza, el optimismo, la autoestima, el afecto positivo y la extraversión y una validez divergente significativa y negativa con la ansiedad.

La Escala de Bienestar Subjetivo (EBES) elaborada por Albuquerque y Tróccoli (2004) está compuesta por 69 ítems, se ha desarrollado en Brasil y se ha traducido al portugués, se aplica a sujetos adultos. Evalúa tanto el aspecto afectivo (afectos positivos y negativos) como el aspecto cognitivo (satisfacción con la vida) de la felicidad y tiene una fiabilidad de $\alpha=.95$.

El Índice de felicidad de Pemberton (PHI), fue elaborado por Hervás y Vázquez (2013), está compuesta por 21 ítems con escala likert de 0-10 alternativas de respuesta. Cuenta con una fiabilidad de $\alpha= .83$, se emplea con población adulta, y proporciona una única medida de felicidad global, con dos dimensiones: el bienestar recordado y el experimentado, de manera que a mayor bienestar recordado y experimentado, mayor será la felicidad.

La escala de Funcionamiento Psicológico Positivo (FPP) es una escala desarrollada en España por Merino, Privado y García (2015). Orientada a adultos. Está formada por 33 ítems que evalúan 11 dimensiones: autonomía, resiliencia, autoestima, propósito en la vida, disfrute, optimismo, curiosidad, creatividad, humor, dominio del entorno y vitalidad. Tiene una fiabilidad de .91 para toda la escala y valores entre .62 y .89 para las diferentes dimensiones. Correlaciona estrechamente con la escala de Ryff.

La escala de Incremento de la Felicidad (HIS) elaborada por Tkach y Lyubomirsky (2006), en versión chilena, se compone de 56 ítems. Posteriormente ha sido adaptada por Moyano-Díaz, Páez y Torres (2016) a población española bajo el nombre de estrategias para aumentar los estados de Ánimo positivos (CEA-EAP), y reducida a 44 ítems con 4

alternativas de respuesta. Su objetivo es medir estrategias conductuales para incrementar la felicidad, a través de 8 dimensiones que conserva de la versión original. Estas estrategias o dimensiones son: relaciones sociales, festejos, control mental, persecución de metas instrumentales, ocio activo, ocio pasivo, religión e intentos directos.

Pulido-Acosta (2018), elaboró un instrumento de evaluación de la felicidad, orientado a adolescentes españoles, partiendo de la escala de bienestar psicológico de Ryff y la escala de felicidad de Lima (Alarcón, 2006). El instrumento que derivó de ambos, estuvo compuesto por 40 ítems con 4 alternativas de respuesta, que miden 6 sub-dimensiones de la felicidad (satisfacción vital, condiciones de vida positivos, condiciones de vida negativos, cambios en la vida, sin cambios en la vida y felicidad relacionada con el contexto educativo). Obtuvo una consistencia interna general de .90.

La escala de Felicidad para Adultos (EFPA) fue elaborada por Moyano, Dinamarca, Mendoza-Llanos y Palomo-Vélez (2018). Se compone de 21 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: estado psicológico, tener familia, orientación de logro y optimismo. Posee buena fiabilidad y validez global (0.93) y por dimensiones (entre 0.76 y 0.90).

Si comparamos los instrumentos de medida de la felicidad entre sí observamos que unas veces la miden de manera global y como una única dimensión (cuestionario de Oxford, cuestionario de felicidad subjetiva de Lyubomirsky y Lepper, índice de Felicidad de Pemberton, escala de felicidad global de Abdel-Khalek) y otras veces es considerada como la suma de varias dimensiones (Escala de Ryff; EBP de Sánchez-Cánovas, Escala de afectividad positiva y negativa, Steen Happiness Index ,Escala de felicidad de Lima, Escala de felicidad para Adultos, entre otros). En cuanto a su extensión, el intervalo de ítems por el que están formados es muy amplio, desde un único ítem hasta 198 ítems (Seligman, 2002). Todos ellos tienen buenas propiedades psicométricas.

En nuestro estudio, hemos evaluado la felicidad con la Escala de Felicidad Subjetiva de Lyubomirsky y Lepper (1999) desde el punto de vista de la persona que contesta, teniendo en cuenta que aunque existan motivos para que se dé la felicidad, la percepción es subjetiva y puede ser transmitida a los demás (Lyubomirsky, 2008), por tanto, hace referencia al proceso cognitivo y menos hedónico de la felicidad, la cual proviene de la

percepción subjetiva producto en parte de la comparación social, reforzando la evaluación cognitiva frente a la emocional que es menos estable en el tiempo, o la interpretación realizada por la persona para determinar el grado de bienestar que experimenta. Este juicio está influido por variables como el estado de ánimo, emociones, pensamientos, recuerdos, etc., experimentados en el curso cotidiano de la vida (Vázquez, 2009). Estaría, por tanto, en consonancia con todas aquellas teorías expuestas que tienen en cuenta del proceso cognitivo del individuo para emitir juicios sobre la felicidad. Además ha sido validada en numerosas y amplias muestras de universitarios, objeto de nuestro estudio, como fue la investigación de Vela, Lerma y Ikonopoulou (2017) cuya muestra alcanzó a 2732 estudiantes, además de correlacionar positivamente con otros instrumentos de alto alcance científico creados posteriormente, como con la escala de Ryff, tal como esclarece el estudio de Muratori, Zubieta, Ubillos, González y Bobowik (2015).

El cuestionario Oxford de Hills y Argyle (2002) es uno de los más completos pues tal como indica Cerna, Mendoza, Palacios y Quispe (2018) considera la frecuencia e intensidad del afecto positivo o alegría, nivel promedio de satisfacción y la ausencia de sentimientos negativos como la depresión y la ansiedad en una única dimensión de felicidad, midiendo el constructo de forma completa, tanto a nivel emocional como cognitivo. Sus autores se centraron en estudios de rasgos y personalidad a la hora de su elaboración, sigue el diseño y formato del inventario de depresión de Beck (Beck, Ward, Mendelson, Hock, y Erbaugh, 1961) además de haber sido contrastado con otros instrumentos como el cuestionario de personalidad de Eysenck (Eysenck, Eysenck, y Barrett, 1985), con el que guarda una estrecha relación. Tiene en cuenta la personalidad del sujeto y el juicio cognitivo que el sujeto realiza acerca de la felicidad en base a su personalidad, quedando dicha evaluación inmersa en las teorías explicativas personológicas de la felicidad, como hemos comentado en el párrafo anterior.

3.4 RELACION ENTRE LA FELICIDAD, LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

3.4.1 Felicidad y satisfacción con la vida

La relación entre felicidad y satisfacción con la vida viene ya determinada en la definición de su propio concepto, ya que la felicidad es a menudo conceptualizada como el estado subjetivo de estar bien ("subjective well-being", SWB) o, también, sentir satisfacción con la vida (Diener et al. 1985; Diener, Sandvik, Pavot y Fujita, 1992) como si de sinónimos se tratara. Otros autores defienden que el bienestar está compuesto por dos dimensiones, la emocional que hace mención a las emociones positivas y negativas y el cognitivo que hace mención a la satisfacción vital (Anguas, 2001; Diener, 1994) concluyendo que un alto bienestar psicológico o felicidad puede manifestarse a través de la satisfacción vital, que implica una frecuencia mayor de emociones positivas frente a las negativas (Díaz, 2001), así es como otros autores añaden un tercer factor a los anteriores, frecuencia de emociones positivas y negativas (Myers y Diener, 1995), que aunque interrelacionado, se distinguen entre sí.

Partiendo de esta definición, y teniendo en cuenta que la satisfacción con la vida es una variable que forma parte de la felicidad, o que según otros, la satisfacción con la vida es la forma de expresar la felicidad, quedaría justificada por ende la estrecha relación que mantienen dichas variables. Sin embargo, felicidad y satisfacción con la vida son empírica y conceptualmente distintas, ya que la satisfacción con la vida podría caracterizarse por un disfrute y logro más profundo y estable en la vida que la felicidad (Chui y Wong 2016).

La satisfacción con la vida tiene en común con la felicidad ser parte de la definición del bienestar y que ambos determinan lo que es una buena calidad de vida para la persona (Diener, Nepa y Lucas, 2003; Jiménez y Gómez, 1996). Quizá esta estrecha relación sea el motivo por el cual hay pocas investigaciones que estudien dicha relación, pues presuponen que son una única variable (Jiménez y Gómez, 1996). Esto podemos verlo en estudios como el de Noriega, Quijada y Grubits (2013), cuyo objetivo fue identificar los elementos del BS en alumnos universitarios. Para ello, analizaron la satisfacción con la vida y la felicidad (afectos positivos y afectos negativos) para observar cómo se relacionan con otras variables como el género, edad, elección de estudios entre otros, pero evaluando

satisfacción con la vida y felicidad como única variable (bienestar subjetivo). Los resultados de la investigación coinciden con lo señalado por Diener et al. (1999), respecto a que el BS está compuesto por la satisfacción global con la vida y el equilibrio entre emociones positivas y negativas como variables más representativas de la felicidad, aunque hay que destacar que estas variables están mediadas por otras de carácter personal y cultural que ejercen mucha influencia sobre ellas, algo a tener en cuenta a la hora de interpretar resultados (Díaz-Llanes, 2001).

Otras investigaciones que utilizan formas de evaluación mezclando ambos conceptos como una sola, son las de Sánchez-López, León-Hernández y Barragán-Velásquez (2015) que emplean la escala de bienestar psicológico (EBP) elaborada por Sánchez-Cánovas (2007) con alumnos universitarios, para medir tanto el grado de satisfacción con la vida como el grado de felicidad de la persona mediante 4 subescalas: BS, material, laboral y de relaciones de pareja, pudiendo sacar un índice de bienestar global mediante la combinación de estas escalas.

Alarcón (2001), utilizó la escala de satisfacción con la vida de Diener y un ítem de evaluación complementario que evaluó el grado de felicidad general subjetiva, con cuatro alternativas: muy feliz, feliz, poco feliz, nada feliz. Las respuestas a este ítem correlacionaron de manera positiva y moderada con las respuestas de la Escala de Diener ($r = .430$; $p < .01$), lo que indica que cuando la puntuación en la felicidad es alta, también suele ser alta la puntuación en satisfacción con la vida.

La tesis doctoral de Fraile (2014) concluyó que el BS total medido con la escala de Ryff correlacionaba positiva y significativamente con la satisfacción con la vida, en este caso, con una correlación mayor que el estudio anterior ($r = .615$; $p < .01$). Iguales resultados obtuvieron Rodríguez, Salvador, Boada, González y Agulló (2007), empleando la escala de Diener y la GHQ-12 diseñada por Goldberg (1979).

Alarcón (2007) determinó las relaciones entre la variable satisfacción con la vida y cinco variables psicológicas de felicidad: “frecuencia de afectos positivos”, “intensidad de las experiencias emocionales”, “extraversión”, “individualismo” y “colectivismo”, concluyendo que la variable satisfacción con la vida estaba relacionada positiva y moderadamente con la frecuencia de afectos positivos ($r = .406$), como la variable que

genera el grado de felicidad en el individuo, coincidiendo con las conclusiones de Mroczek y Kolarz (1998), quienes definen la felicidad desde los afectos positivos, y por el contrario, negativa entre la intensidad emocional y el individualismo.

En alumnos universitarios y adultos trabajadores, Zubieta y Delfino (2010) también evaluaron la satisfacción con la vida con la escala de Diener, el bienestar psicológico y la felicidad mediante la escala de Ryff, entre otras variables de estudio. Ambas medidas correlacionaron positiva y moderadamente en tres de las seis medidas de la escala de Ryff: autoaceptación, dominio del entorno y propósito en la vida ($r=445$; $r=435$; $r=250$) respectivamente.

En su tesis doctoral Fraile (2014) concluyó que el BS total medido con la escala de Ryff correlacionaba positiva y significativamente con la satisfacción con la vida, en este caso con una correlación mayor que el estudio anterior ($r=.615$; $p<.01$). Resultados similares fueron obtenidos más tarde por Moreta, Gabior y Barrera, (2017), en este caso con una correlación algo mayor ($r= .539$, $p= .01$).

3.4.2 Felicidad y rendimiento académico

Existe una discusión entre los autores acerca de la relación entre felicidad y RA, ya que unos asocian positivamente la felicidad con el RA (Chen y Lu, 2009; Oliver, 2000; Thelwell, Lane y Waston, 2007) pero otros no (Lyubomirsky y Lepper, 1999; Nickerson Diener y Schwarz, 2011; Okun, Levy, Karoly y Ruehlman, 2009). Sin embargo, pese a la controversia son más abundantes los estudios empíricos que hayan una correlación positiva entre ambas variables.

Oliver (2000) comprobó que los estudiantes con mejor RA muestran menos *burnout* y más autoeficacia, satisfacción y felicidad orientados a logros educativos, que los de peor rendimiento; además, a mayor éxito académico pasado, mayores creencias de eficacia y mejor RA.

Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) también encontraron una relación positiva entre bienestar emocional (incluyendo la felicidad) y RA, en su estudio con alumnos universitarios de diferentes facultades, demostrando una relación positiva y

moderada ($r = .63$) entre la percepción de auto-eficacia medida con la escala de Midgley et al. (2000) y satisfacción y felicidad (medidas con ítems creados específicamente por los autores para el estudio) además de con el RA, evaluado a través de las calificaciones académicas.

El éxito y la felicidad están indudablemente relacionados, puesto que no solo el éxito conlleva a la felicidad del individuo sino que a la inversa también (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005).

Las personas con altos índices de felicidad tienen éxito en diferentes contextos del día a día, tales como matrimonio, amistad, trabajo, rendimiento, sueldo y salud, observándose una relación causa-efecto entre éxito y felicidad (Lyubomirsky et al., 2005; Scorsolini-Comin y Dos Santos, 2012).

En el ámbito universitario, variables como la felicidad han correlacionado positivamente con el rendimiento de los docentes (Fredman y Doughney, 2012), y de los discentes (Heikkila et al., 2012). Los alumnos universitarios que indican tener altos niveles de BS, tienen más probabilidad de terminar sus estudios (Ramírez y Fuentes, 2013).

Chávez (2006); encontró una relación entre felicidad y RA en alumnos universitarios, significativa, positiva y de fuerza entre moderada y alta ($r = .709$, $p = .00$) y Velásquez (2008) moderada.

También en el ámbito universitario, Ramirez y Fuentes (2013) concluyen que la felicidad, evaluada mediante la escala de felicidad subjetiva de Lyubomirsky y Lepper (1999), correlaciona positivamente con el RA, avalando trabajos anteriores como los de Cruch en 2008 y Koljatic y Silva en 2010, que utilizaron la escala de Ryff (Ramírez y Fuentes, 2013).

Carranza (2015), constata, con alumnos de educación superior, una vez más la estrecha relación entre el bienestar psicológico y el RA ($r = 0.300$, $p < 0.01$), ya sea con una mayor o menor fuerza. Asimismo, Esteban, Hernández, y Quispe, (2017) con muestra universitaria de la Facultad de Psicología, encontraron correlaciones significativas positivas y de carácter moderado, entre bienestar psicológico general y RA ($r = .300$, $p = 0.01$), lo que indica que a mayor índice de bienestar psicológico mayor RA de los alumnos.

Si analizamos cada dimensión de la felicidad por separado y su relación con el RA, el informe PISA (2011) sostiene que la dimensión “grado de autonomía” de la escala de felicidad de Ryff, tiene una correlación directa y fuerte con el rendimiento, demostrando así la importancia de esta sub-dimensión en el ámbito académico.

A las mismas conclusiones llegaron autores como Sánchez, León y Barragán (2015) y Punia y Malaviya (2015) quienes asociaron el RA a varias dimensiones de la felicidad.

Chávez (2016) utilizó la escala de Ryff en su tesis doctoral y encontró relaciones significativas con el RA, positivas y muy bajas con la dimensión “relaciones positivas” ($r=.154$, $p=0.067$), bajas con “aceptación hacia uno mismo” ($r=.395$, $p= 0.000$), “autonomía” ($r=.311$, $p= 0.000$), “dominio del entorno” ($r=.453$, $p= 0.000$), y moderadas con “crecimiento personal” ($r=.419$, $p=0.000$), “propósito en la vida” ($r=.426$, $p=0.000$) y con “auto-eficacia” ($r= .448$, $p< 0.01$).

Esteban, Hernández, y Quispe, (2017) emplearon la escala de Ryff y concluyeron que la autoaceptación ($r =.227$; $p= .01$), las relaciones positivas ($r =.282$; $p= .00$), la autonomía ($r =.143$; $p= .043$), el dominio del entorno ($r =.248$; $p=.01$), el crecimiento personal ($r =.261$; $p= .01$) y la dimensión propósito en la vida ($r =.194$; $p= .006$), tienen una relación significativa positiva y baja con el RA del alumno.

Carranza, Hernández y Alhuay-Quispe (2017) evidenciaron además que las dimensiones de la felicidad más asociadas al rendimiento fueron: dominio del entorno, crecimiento personal y propósito de vida, mientras que para Osornio, Sánchez, Heshiki y Veladez (2011), las más relacionadas fueron las dimensiones de crecimiento personal, autonomía y propósito de vida.

Bukhari y Khanam (2017), evaluaron la felicidad en estudiantes universitarios a través de la Escala de felicidad subjetiva (Lyubomirsky y Lepper, 1999). Concluyeron una relación positiva y significativa de carácter bajo entre las variables ($r = .139$, $p < .01$). Altos niveles de RA hacen que los estudiantes sean más felices.

Bucker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider y Luhamann (2018) hicieron un meta-análisis de 47 investigaciones, realizadas entre 1978 y 2017, que estudiaron la relación felicidad y RA, concluyendo que en todos los casos se encontraron asociaciones significativas entre el BS y el RA aunque con una débil intensidad, por lo que los alumnos con bajo rendimiento

no necesariamente reportan bajo BS o viceversa. Estos mismos resultados fueron hallados recientemente por Barrera, Sotelo, Barrera-Hernández y Aceves, (2019) en muestra universitaria con datos recogidos mediante la escala de bienestar psicológico de Ryff.

Recientemente, Vargas et al. (2019) que recoge en su tesis doctoral todas las investigaciones realizadas hasta el momento que relacionan la felicidad y el RA, concluye que la mayoría de ellas constatan una relación positiva y significativa entre ambas variables, independientemente del instrumento de evaluación que se haya utilizado para la recogida de datos. Su investigación en particular, concluye una relación significativa, positiva de carácter bajo ($r = 0.226$), algo inferior a resultados de investigaciones anteriores.

Finalmente, Arhuis (2019), en su tesis doctoral, concluye una relación similar de la felicidad medida con la escala de Ryff y el RA de los alumnos universitarios positiva, significativa y baja ($r = 0.71$, $p = 0,00$).

3.4.3 Felicidad como predictora del rendimiento académico

Tal como hemos visto en el apartado anterior, la felicidad correlaciona positivamente con el RA (Heikkila, Lonka, Niemen y Niemivirta, 2012; Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005; Scorsolini-Comin y Dos Santos, 2012; Oliver, 2000) y algunos autores (Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez, Vidal, 2002; Wright y Cropanzano, 2000) incluso llegan a aseverar que es el mejor predictor del RA (Caballero-García y Sánchez Ruiz, 2018).

En alumnos de Educación Primaria, Acosta y Clavero (2019) hallaron una predicción del 1,4% de la felicidad sobre el RA de los alumnos.

Con estudiantes de secundaria, Ferragut y Fierro (2012) constataron, tras los análisis de regresión, que el bienestar personal era la única variable que podía predecir el RA de los alumnos estudiados. En su caso, sólo explica el 8,5% de la variabilidad de la nota media. De igual manera, Pulido y Herrera (2018) evidenciaron la relación positiva y predictiva de la felicidad y el RA en diferentes materias.

En el contexto universitario, Osornio, Sánchez, Heshiki y Valadez (2011) encontraron un coeficiente de regresión ($r^2 = .064$) que permite afirmar que la felicidad total explica el 6,4% del rendimiento, sin embargo, y solo las dimensiones de auto-aceptación y propósito

de vida de la escala de Ryff (1989) fueron, las que realmente fueron significativas en los análisis de regresión y por tanto predictoras del RA.

Finalmente el estudio de Ramírez y Fuentes (2013) que midió la felicidad con el cuestionario de Lyubomirsky y Lepper, (1999) obtuvo un valor predictivo de $\beta= 0.18$, lo que viene a decir que a mayor grado de felicidad mayor grado de predicción sobre el RA. Existe predicción aunque esta sea muy baja.

Como se ha podido comprobar, los estudios con población universitaria son escasos y poco concluyentes. Como en las investigaciones citadas se habían encontrado correlaciones positivas, entre moderadas y bajas en su mayoría, entre felicidad y rendimiento, en los trabajos que estudiaron el carácter predictivo de la felicidad sobre él también esperábamos encontrar algo parecido, como así ha ocurrido, la mayor parte de ellos concluyen que la felicidad predice el RA compartiendo una pequeña parte de la varianza total del RA.

3.5 FELICIDAD SEGÚN GÉNERO, EDAD Y ELECCIÓN DE ESTUDIOS

Existe una gran incertidumbre acerca de cuáles son exactamente las variables que influyen en la felicidad (Alarcón, 2002). A continuación haremos una revisión de las investigaciones que han analizado diferencias individuales en felicidad por género, edad y elección de estudios.

3.5.1 Felicidad y género

Los estudios sobre género con estudiantes universitarios tampoco son concluyentes respecto a la variable felicidad, ya que hay autores que concluyen que las mujeres muestran mayores índices de felicidad que los hombres (Mookherjee, 1997; Velásquez et al., 2008; citados por Caballero-García y Sánchez Ruíz, 2018). Otros estudios indican que son los hombres los que presentan mayores índices de felicidad que las mujeres (Lu, 1996; Mookherjee, 1997; Wood, Rhodes y Whelan, 1989), e incluso algunos que no logran hallar diferencias significativas por género en esta variable (Alarcón, 2001; Alarcón y Caycho, 2015; Diener y Diswas, 2008; Laca, Verdugo y Guzmán, 2005).

Entre los estudios que encuentran diferencias significativas por género a favor de las mujeres se encuentran los de Laca et al. (2005); Quevedo, Villalobos y Abella (2014); Torres Deik, Moyano-Díaz y Páez (2014); Vera-Noriega y Rodríguez (2007) que han utilizado como medida la escala de Felicidad Subjetiva de Lyubomirsky y Lepper (1999).

Los resultados siguen en esta línea incluso cuando la felicidad es evaluada con otros instrumentos como la escala Ryff (1989) y su adaptación española (Díaz et al., 2006) como ocurre en el estudio de Muratori y al., (2015) que también emplean la escala de felicidad subjetiva de Lyubomirsky y Lepper (1999) o la Escala de Felicidad de Lima (EFL), desarrollada por Alarcón (2006), o los estudios de Castilla, Caycho y Ventura-León (2016); Castilla, Rodríguez y León (2016); Toribio y López (2012).

Cuando las diferencias por género se han estudiado teniendo en cuenta las subdimensiones de la escala Ryff, algunos estudios han encontrado diferencias significativas estadísticamente a favor de las mujeres en crecimiento personal y propósito en la vida (Frankl, 2015), con muestra de alumnos universitarios y adultos en general. Autores como Barrantes-Brais y Ureña-Bonilla (2015); Beramendi, Sosa y Torres (2010); Ryff y Keyes, (1995); Ryff y Singer (1995); Zubieta, Muratori y Fernández (2012) y Zubieta, Zubieta y Delfino (2010) sacan las mismas conclusiones pero, además de las dimensiones anteriores, en otras como dominio del entorno y propósito en la vida. Alandete (2013) solo encuentra diferencias significativas en crecimiento personal, las mujeres alcanzaron puntuaciones medias más altas en relaciones positivas, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito de vida, por el contrario, Yáñez y Cárdenas (2010), encontraron diferencias por género a favor de los hombres en propósito de vida y Zubieta, Muratori y Fernández (2012) en autonomía, definida como autodeterminación y resistencia a la presión social, también a favor de los hombres.

Siguiendo esta línea de resultados que muestran cómo el género puede ser influyente en las emociones del individuo, algunos autores evidencian que son los hombres los que tienden a mostrar mayores índices de felicidad (Bouchard, 2014; Quiceno y Vinaccia, 2014).

En el estudio de Alandete (2013) los hombres obtuvieron medias más altas que las mujeres en autoaceptación y autonomía, aunque sin llegar a ser estadísticamente significativas. En el estudio de Eguiarte y Miranda (2016) los hombres reportaron mayor control personal,

autoaceptación, relaciones positivas con otros y bienestar psicológico global y las mujeres mayor rechazo personal. Sin embargo, el estudio reciente de Mejía-Segarra y Moscoso-Álvarez (2019) evidencia que las diferencias solo fueron significativas en autoaceptación a favor de los hombres.

Finalmente hay autores que no han encontrado diferencias de medias por género en la variable felicidad (Alarcón, 2001; Argyle y Lu, 1990; Diener y Biswas, 2008; Laca, Verdugo y Guzmán, 2005; Lamas- Rojas, 2018; Seligman, 2011; Salavera Borás y Usán Supervía, 2017; Torres-Pinazo et al., 2017 y Vera, Grubits, López y Figueroa, 2010, entre otros).

Teniendo en cuenta que la evidencia empírica arroja resultados contradictorios en cuanto a la influencia del género en la felicidad, se hace necesario investigar esta relación, teniendo en cuenta que parece estar influida por factores culturales, ya que los individuos se comportan de acuerdo con las pautas de su socio-cultura (Alarcón 2001). En general, las mujeres marcan tendencia hacia valores de expresión y comunicación (crecimiento personal, propósito de vida y relaciones positivas) mientras que los hombres hacia valores más instrumentales (autoaceptación y autonomía) (Zubieta, Fernández y Sosa, 2012).

3.5.2 Felicidad y edad

El estudio de la felicidad según la edad es un tema aun sin concluir. La revisión bibliográfica sobre el tema arroja resultados contradictorios. Hay autores que han utilizado la escala de Ryff y no encuentran diferencias significativas claras, como Hayo y Seiffert (2003) o Lamas Rojas (2018), quien dividió la muestra en tres grupos etarios: Adolescentes (16-18 años), jóvenes (19-24años) y adulto joven (25-34años), concluyendo que los jóvenes tenían mayor promedio en felicidad en comparación con el resto de grupos, aunque las diferencias de medias no llegaron a ser estadísticamente significativas. Tampoco encontraron diferencias significativas en ninguna dimensión del BS los estudios de Burgos y Urquijo (2012) y Mejía y Moscoso (2019), aunque sí se encontraron diferencias significativas a favor de los más jóvenes en la dimensión “bienestar en las relaciones positivas”.

Otros estudios tampoco encontraron diferencias significativas en felicidad por edad y llegan a constatar que la felicidad depende de múltiples factores, que puede ser variable a

los largo de la vida, y es independiente de la edad (Pulido Acosta y Herrero Clavero, 2018), por lo que la edad no parece que pueda actuar como predictora de la felicidad (Röcke, Li y Smith, 2009 y Carballeira et al., 2015).

Sin embargo, otros autores sí encuentran diferencias por edad en felicidad, como es el caso de Alarcón (2007) que trabajó con una muestra de edades comprendidas entre 20-60 años, que posteriormente dividió en cinco grupos etáricos: (20-30 años), (30-40 años), (40-50 años) (50-60) y más de 60 años. La media de felicidad para los individuos de 20 años fue de 16,81 mientras que para los individuos de 50 años fue de 19,26, observándose que la mayor felicidad la obtenían los individuos de 50 años. Los resultados de Alarcón, ponen en tela de juicio el argumento de que a más edad menos felicidad, coincidiendo con otros autores como Diener y Suh (1998) y Mroczek y Kolarz (1998).

Se han buscado explicaciones sobre este efecto, y la primera hipótesis que sostiene Alarcón es que las personas mayores aprenden a maximizar los efectos positivos y minimizar los negativos, lo que facilita regular las emociones con la madurez. A medida que la persona avanza en edad, es más automática y adquiere una mayor habilidad de regulación del contexto (Caballero-García y Sánchez Ruiz 2018).

Otros autores como Ahn et al. (2012); Graham (2005); Oswald (1997) y Peiro (2006) afirman que la felicidad, según la edad, tiende a presentarse en forma de “U” alcanzando los mayores índices de felicidad en la adolescencia y juventud y los más bajos en torno a los 30-45, momento de mayores responsabilidades profesionales y personales. A partir de esa edad, los índices mejoran, de forma que los más jóvenes junto con los más mayores son los que presentaban mayor felicidad y emociones positivas, pero contrariamente a lo que se pensaba, Fritjers y Beatton (2012) concluyeron que esta curva se acentuaba cuando se tenían en cuenta variables socio-demográficas (trabajo estable, casarse, estabilidad económica, etc.).

Otros autores como Argyle (1999) y Helliwell y Putnam (2004) concluyeron que la curva del bienestar no tiene una forma de U, sino que las personas se vuelven más felices con los años, siendo el punto más álgido entre 50 y 60 años y a partir de la década de los setenta empieza a decaer (Mroczek y Kolarz, 1998; Mroczek y Spiro, 2005). Con frecuencia se ha concluido lo contrario, que las personas mayores son las menos felices, pero la evidencia

empírica parece demostrar lo contrario, que la felicidad se adquiere con la edad (Alarcón, 2011), especialmente, en algunas sub-dimensiones concretas de la escala Ryff como autonomía y dominio del entorno, controlando el contexto social (Chen y Persson; 2002; Ryff, Kwan y Singer, 2001; Zubieta, Fernández y Osa; 2012) y en autoaceptación, mostrando mayor seguridad y menos vulnerabilidad emocional hacia las experiencias vitales (Lindfords, Berntsson y Lundberg; 2006) en comparación con los más jóvenes (Fernández et al., 2013; Muratori, 2015; Ryff, 1989; Zubieta, Muratori y Mele, 2012). Esta seguridad emocional que se adquiere con la experiencia o lo que es lo mismo con la edad, contribuye a la mejora en las relaciones sociales protegiendo al individuo de la adversidad vital.

En general, la edad proporciona a la persona más recursos y habilidades para comunicarse dentro del contexto social y encontrar soluciones (García Mazzieri, 2012).

Sentirse socialmente aceptado, genera procesos cognitivos y emociones positivas en la resolución de conflictos (Moyano y Ramos, 2007), positividad que correlaciona con la felicidad (Alarcón, 2001). Los adultos poseen mayor regulación emocional, maximizan los afectos positivos frente a los negativos, mientras que los jóvenes disfrutan menos del presente porque solo piensan en el futuro, razón por la cual suelen puntuar más alto en propósito de vida y crecimiento personal (Chen y Persson; 2002; Eguiarte y Miranda; 2016).

En resumen, donde existe mayor acuerdo entre las diferentes investigaciones es en que a mayor edad, mayor dominio del entorno, autonomía y auto-aceptación, así como relaciones positivas, y a menor edad menor propósito de vida y crecimiento personal (Alandete, 2013). Alandete demostró que los alumnos universitarios de 33-55 años presentan más auto-aceptación y conocimiento del entorno que los alumnos de 18-29 años. También encontró mayor crecimiento personal y propósito en la vida a favor de este mismo grupo (33-55 años), divergiendo de los resultados de las investigaciones precedentes. En cuanto al propósito de vida y el crecimiento personal, afirma que es posible que las personas experimenten un incremento paulatino desde la juventud hasta la adultez y que, a partir de ahí, declinen su percepción de felicidad como indica la literatura precedente.

El estudio de Vera, Urzúa, Silva, Pavez y Celis (2013) no verifica la literatura anterior, puesto que sus datos indican que las dimensiones de autoaceptación, dominio del entorno y crecimiento personal presentan un mayor predominio entre las edades 25-65 años, y a partir de los 65 años las personas presentan bajos predomios de la dimensión de relaciones positivas y autonomía.

3.5.3 Felicidad y elección de estudios

Leyendo a De la Torre y Tejada (2007) encontramos resultados relativos a que los estudiantes de grado en Maestro tienden a inclinarse por los valores emocionales en comparación con los de otros grados o facultades, lo que suscitó la curiosidad de analizar en nuestro estudio variables relacionadas como la IE y el BS, y nuestro interés por saber si esto también ocurría en nuestra muestra, para otras facultades además de en educación.

Ahondando en la revisión de la literatura existente para fundamentar esta cuestión, apenas hemos encontrado investigaciones que hayan tenido en cuenta la influencia que la titulación de procedencia pueda ejercer sobre la felicidad del alumno, y los que la tienen en cuenta, tampoco encuentran diferencias estadísticamente significativas entre titulaciones (Caballero- García y Sánchez Ruíz, 2018).

El primer estudio encontrado que muestra diferencias en la felicidad de los estudiantes en función de la titulación elegida, fue el Velásquez (2008), que empleó una muestra amplia y variada en cuanto a titulaciones, con estudiantes de diferentes áreas del conocimiento (Matemáticas, Ingeniería, Medicina, Derecho, Educación y Administración de empresas), concluyendo (aunque sin diferencias significativas) mayor felicidad en aquellos alumnos que cursaban los estudios de Magisterio. Posteriormente la tesis doctoral de Galiana Lapera (2015), en la que participaron alumnos de Ingeniería, Salud, Ciencias Sociales, Ciencias y Humanidades, con diferencia de medias mayores en los discentes de ciencias de la salud frente al resto de alumnado, o Prieto y Muñoz (2015) con una muestra universitaria de estudiantes de Derecho, Administración de Empresas e Ingeniería Informática, quienes tras medir la felicidad mediante la Escala de Felicidad de Lima (EFL), elaborada por Alarcón (2006) en vez de con la escala Ryff como los estudios

anteriores, hallaron diferencias de medias superiores en los alumnos de Derecho frente a los de Administración de empresas e ingeniería.

Lamas-Rojas (2018) en su tesis doctoral, utilizó una muestra de discentes universitarios pertenecientes a los estudios de enfermería y psicología, evidenciando diferencias de medias más altas en diferentes dimensiones de felicidad a favor de los alumnos de la facultad de psicología, aunque sin ser estadísticamente significativas.

Finalmente, la tesis doctoral de Mejía y Moscoso (2019), evaluó la felicidad a través de la escala de Ryff en alumnos universitarios de la facultad de Psicología, haciendo una comparativa en cuanto a las ramas de conocimiento escogidas por los alumnos (clínica, social y educativa). No se hallaron diferencias significativas entre los tres grupos, pero sí diferencias de medias en algunas dimensiones. Los alumnos que cursaban psicología clínica, obtuvieron la mayor media en satisfacción global en comparación con las otras dos ramas.

CAPÍTULO 4: SATISFACCIÓN CON LA VIDA

El estudio de Vera, Yañez y Grubits (2013), concluyó que el 56,5% del BS de los alumnos universitarios, lo conforma la satisfacción con la vida, el componente más cognitivo del mismo, pues el resto forma parte del balance entre afectos positivos y negativos, que constituye la felicidad, la parte más emocional del individuo.

Los autores en general encuentran que los alumnos universitarios, tienen una satisfacción con la vida entre media y moderada (Jurado, 2019; Gaspar, 2018; Sayago 2018 y Zubieta y Delfino, 2010). Este capítulo versará sobre esta variable, relacionada con la felicidad y, siguiendo el mismo esquema de los capítulos anteriores, trataremos sus aspectos conceptuales, modelos explicativos, instrumentos de evaluación, su relación con las variables de este estudio, su carácter predictivo y sus características diferenciales por género, edad y elección de estudios.

4.1 EVOLUCIÓN Y CONCEPTO DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA

Tal como hemos mencionado en el apartado anterior, la satisfacción vital es un proceso cognitivo del BS (Diener, 2000), por el cual los individuos hacen una valoración de sus vidas, en función de sus criterios personales (Zhang y Leung, 2002).

Debido a la subjetividad que conlleva, parece imprescindible entenderla desde el punto de vista de las variables indirectas que pueden influir en ella, de ahí que muchos estudios hayan mencionado algunos determinantes de la felicidad, tales como la familia, las interacciones sociales, la escuela, la religión o el lugar de residencia (Diener, Oishi, y Lucas, 2003; Suldo, Huebner, Friedrich, y Gilman, 2009), los estudios, el trabajo, los amigos, y el tiempo libre (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Diener, 1994; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; García-Viniegras y González, 2000; Liberalesso, 2002; Pavot y Diener, 1993; Schnettler et al., 2011) y no solo se deja influenciar por aspectos contextuales (ingresos, nivel de educación) sino personales como: salud, género, la edad, estado civil, temperamento, cogniciones, metas, autoeficacia (Diener, 1994, 1999). Todos ellos son momentos que forman parte de la vida de una persona a medida que pasa el tiempo.

La satisfacción con la vida es por tanto la autoevaluación que hace una persona al comparar las situaciones actuales de su vida que logren ajustarse a los patrones culturales, personales o cronológicos. De esta forma, se vincula a los aspectos propios del estado de salud, las relaciones con el entorno, situación económica y alimentación (Omar, Paris, Aguiar, Almeidam, y Del Pino, 2009). De esta forma la satisfacción global con la vida, se comprende como el significado de la felicidad, es decir, la forma en cómo el individuo interpreta que ha tenido una buena vida (Diener, Napa y Lucas, 2003), la representación cognitiva de cómo la persona interpreta la satisfacción en diferentes dominios de su vida (Díaz y Sánchez, 2002).

Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000), señalan que la satisfacción vital es una evaluación que refleja una perspectiva global, a largo plazo. Se la incluye dentro de un campo de investigación más amplio, denominado calidad de vida. Los estudios en esta área intentan definir qué es y qué se requiere para una buena vida con el objetivo de obtener información que pueda ayudar a crear una sociedad mejor.

Durán, Extremera, Montalban y Rey (2005) defienden que la satisfacción vital es una comparación de aspectos tangibles (logros, metas, diferentes contextos) o no tangibles (emociones) que parte de un criterio elegido por el propio sujeto, cuyo juicio cognitivo genera la satisfacción, observándose una vez más la subjetividad del proceso. Cabañero, Richart, Cabrero, Orts, Reig, y Tosal (2004) señalan que es un constructo controvertido en sí mismo, debido a la escasa definición existente acerca de sus componentes.

El componente afectivo (felicidad) influye en la satisfacción con la vida (Zubieta, Muratori y Fernández, 2012), pero la satisfacción con la vida es una evaluación o interpretación subjetiva global de cómo le ha ido a la persona, es por tanto, un constructo más estable en el tiempo que el componente afectivo, el cual obedece más a las reacciones puntuales de momentos concretos que suceden en el curso de la vida (Castro-Solano, 2010), observándose así el carácter diferencial de la satisfacción, con respecto a la felicidad.

Resumiendo, la satisfacción vital es un juicio cognitivo, subjetivo (propio del individuo), global y estable en el tiempo, que solo puede explicarse mediante la influencia de variables personales y contextuales, lo que le hace además multidimensional y complementario a otros como la felicidad, componente afectivo del BS.

4.2 MODELOS EXPLICATIVOS DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA

Teniendo en cuenta los trabajos de Solano (2009) y Sayago (2019), podemos diferenciar tres teorías explicativas de la satisfacción con la vida: la Teoría de la satisfacción vital que Myer elaboró en 1992, el Modelo personológico (top-down) y el Modelo situacional (bottom-up) de Diener (1984).

La Teoría de la satisfacción vital de Myer fue publicada en 1992 y está basada en un modelo automático de la habituación que postula cómo la adaptación es clave para entender la satisfacción, pues ante estímulos negativos y o estresantes a lo largo de la vida, las personas como mecanismo de defensa nos adaptamos a ellos, para luego volver a nuestro estado inicial de estabilidad. Esto quiere decir que tenemos recursos personales para poder hacer frente a estímulos que requieren atención rápida. Para esta teoría las personas son estables en su satisfacción y no sensibles al cambio, especialmente en las situaciones desfavorables, lo que explicaría que no hay diferencias entre individuos ante la adversidad en función de las habilidades personales.

Las condiciones externas (ganar más dinero, el atractivo físico o las condiciones objetivas de salud) explican solamente el 15% de la varianza en satisfacción vital (Rosillo, 2017; Sayago, 2019).

Algunas aportaciones a este modelo explican que posteriormente a un evento negativo las personas no vuelven al mismo estado, sino que varía en función de la persona y sus diferencias individuales, así como de la forma de evaluar en términos generales la satisfacción global, siendo el efecto negativo más estable que el positivo.

Aquellos eventos que afectan los niveles más básicos de la satisfacción son el haber perdido a un familiar cercano o no encontrar empleo. Rosillo (2017), encontró que personas con discapacidades severas de nacimiento mostraban niveles de bienestar inferiores a los de la población normal.

Hay estudios que demuestran que son las zonas más ricas las que obtienen índices más altos de satisfacción, frente a los países que no tienen satisfechas sus necesidades básicas

que registran menor bienestar, siendo éste un indicador de que las personas no se terminan de adaptar a las circunstancias muy desfavorables (Sayago, 2019).

El segundo enfoque, denominado Modelo personológico (top-down) de Diener (1984), está muy relacionado con la IE y defiende que existe la posibilidad de que determinadas características personales influyan en la forma en que las experiencias que vivimos en determinados ámbitos influyan más o menos en la satisfacción en la vida, teniendo la habilidad de hacer sobresalir los afectos positivos frente a los negativos, más fácil en los individuos con alta IE, frente a los que la tienen baja.

El tercer enfoque es el modelo situacional (bottom-up) de (Diener, 1984), que da importancia a las experiencias del sujeto, siendo la satisfacción resultado de la interpretación subjetiva de la combinación de experiencias en diferentes dominios o contextos de la vida (Kozma y Stone, 1996).

Diener desarrolló en 1984 un modelo de tres factores de BS, distintos pero a menudo relacionados: afecto positivo frecuente, afecto negativo poco frecuente y evaluaciones cognitivas como la satisfacción con la vida. Por tanto, en su opinión, el BS incluye, tantos estados de ánimo o reacciones emocionales (felicidad) como juicios cognitivos globales de la vida (satisfacción con la vida) y la satisfacción con dominios específicos de la vida (por ejemplo satisfacción académica, laboral, etc.).

Otros autores han añadido a estos tres enfoques, la teoría de las discrepancias, basada en los trabajos que Campbell, Converse y Rodgers publicaron en 1976 (Solano, 2010), que consideran la satisfacción influenciada por múltiples variables o causas. La satisfacción es para ellos la comparación realizada por las personas entre sus metas personales y sus condiciones actuales orientadas a estas metas. Cuando el nivel de metas propuestas es menor que los logros alcanzados, dará lugar a la satisfacción vital, por el contrario, si el nivel de metas es alto y el de logros alcanzados menor, el resultado será la insatisfacción con la vida.

Otro enfoque es la teoría Homeostática de la satisfacción con la vida de Cummins, Eckersley, Pallant, Van Vugt y Misajon (2003), probada posteriormente por Yasuko (2006). Dicha teoría explica que la satisfacción con la vida está mediada por mecanismos

psicológicos innatos en todas las personas que aportan información emocional y cognitiva, cuyo objetivo es crear un sentido positivo general y personalizado en la vida.

Lo normal es que los modelos interactúen, de forma que las características personales influyan en la forma de gestionar diferentes contextos vitales y, por consiguiente, que influyan en la satisfacción global de nuestras vidas. Por ello los individuos con mayor IE son capaces de hacer interpretaciones positivas frente a las negativas. En cualquier caso, la satisfacción con la vida es una tendencia innata del sujeto, un mecanismo psicológico para amoldarse a cada contexto, que puede medirse a partir de un juicio de carácter subjetivo y global, mediante el que la persona valora su vida.

La presente investigación adopta el modelo propuesto por Diener, pionero en investigaciones sobre este tema, para dar explicación a la satisfacción con la vida. El cuestionario de satisfacción con la vida elaborado por Diener et al. (1985) elegido consta de preguntas genéricas sobre la percepción subjetiva del sujeto sobre la vida en global y en ámbitos específicos en particular, dado que no para todas las personas, los ámbitos relevantes son los mismos.

4.3 EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA

En sus inicios, la satisfacción con la vida fue medida a través de las encuestas y/o entrevistas, debido a que se cuestionaba que fuera un constructo que pudiera medirse de otra forma más estandarizada, sin embargo, hoy en día parece obvio que pueda medirse de esta manera (Sayago, 2019). Castellón, Gómez y Martos (2004), señalaron incluso que la satisfacción es una valoración subjetiva verbal, en este sentido, solo puede ser evaluada verbalmente y directamente por el individuo, porque es la propia persona la que se encuentra en conocimiento de su situación.

En nuestra revisión de los instrumentos de medida rigurosa de la satisfacción con la vida encontramos: a) instrumentos que miden la variable de una forma menos genérica, b) instrumentos orientados a poblaciones concretas y, c) instrumentos que la vinculan con contextos específicos de la vida. La mayoría de los instrumentos que miden esta variable son autoinformes, (Diener et al., 2009). A continuación, citamos algunos de ellos:

4.3.1. Instrumentos de satisfacción con la vida general

El Overall Life Satisfaction (OLS), también denominado ítem único de satisfacción Global con la vida fue elaborado por Campbel, Converse y Rodgers (1976) con una única pregunta de cómo se siente la persona en su vida en general, con alternativa de respuesta de 0-10.

El Fordyce Happiness Measures elaborado por Fordyce (1977) es una medida que está compuesta por 11 ítems que preguntan al sujeto por el grado de satisfacción global y una encuesta adicional sobre el tiempo en que están satisfechos, neutrales o poco satisfechos. Posteriormente, el autor (Fordyce, 1988) creó una escala de ítem único, denominada Escala Global de Satisfacción con la Vida, que hemos utilizado en nuestro estudio, de la que se ha constatado una alta fiabilidad ($\alpha=.82$) (Pavot et al., 1991).

La escala de satisfacción con la vida del estudiante (SLSS) elaborada por Huebner (1991), está orientada a niños y adolescentes entre 8-18 años. Evalúa de forma global la satisfacción con la vida a través de 7 ítems. Tiene una consistencia interna adecuada, con un α de Cronbach que oscila entre 0.70-0.86.

La escala de la satisfacción con la vida, Satisfaction With Life Scale (SWLS) elaborada por Diener et al. (1985), está orientada a adultos y es de las más utilizadas para su evaluación. También ha sido utilizada en nuestra investigación. Es una prueba de tipo auto-informe, originariamente compuesta por 48 ítems, pero que finalmente se redujeron a 5 ítems con escala likert de 7 alternativas de respuesta, por similitudes semánticas. Evalúa tres dimensiones del constructo de BS: satisfacción con la vida además, los afectos positivos y los afectos negativos. Los 5 ítems de satisfacción vital, se suman dando lugar a una única puntuación global. La escala multi-ítem hace que tenga mayor fiabilidad, pues la mayoría de herramientas que miden esta variable son de un único ítem con las limitaciones empíricas que eso supone (Diener et al., 1985). Su consistencia interna es alta, con valores de alfa de Cronbach que oscilan entre .82 y .87. Se ha utilizado con diferentes poblaciones a nivel internacional (Blázquez, Hernández y Calvillo, 2015), y se ha considerado un índice transnacional para realizar estudios comparativos entre distintas culturas, como el realizado por Diener y Eunkook (2003). Es una prueba de fácil administración, tiene

buenas propiedades psicométricas y alto coeficiente test-retest (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991; Pavot y Diener, 2008).

La escala de satisfacción, Satisfaction Scale (ESWLS) elaborada por Alfonso, Allison y Arder (1996) está compuesta por 50 ítems que evalúan la satisfacción vital en nueve contextos distintos: vida general, vida social, vida sexual, vida familiar, relaciones, satisfacción con uno mismo, apariencia física, satisfacción laboral y vida estudiantil.

La Escala Multidimensional para la Medición del Bienestar Subjetivo (EMMBSAR), elaborada por Anguas y Reyes (1997), se compone de dos escalas, una de ellas evalúa la experiencia emocional, en cuanto a su frecuencia e intensidad y la otra escala evalúa la parte cognitiva, o lo que es lo mismo, la satisfacción con la vida.

Dicha escala evalúa de 6 dimensiones (interacción total recibida, logros personales, religión, calidad de vida, clima familiar y logros nacionales). Se compone de 50 ítems con escala likert de 7 alternativas de respuesta. Posee elevada consistencia interna de $\alpha = .95$.

La Temporal Life Satisfaction Scale (TWLS), elaborada por Pavot, Diener y Suh (1998) es una alteración del formato de la Satisfaction With Life Scale (SWLS), concretamente de las instrucciones de cumplimentación, dando como resultado una escala de 15 ítems. Su objetivo es evaluar la satisfacción pasada y futura, que igualmente sumados, proporcionaban una sola medida de satisfacción con la vida global.

La escala Australian Unity Wellbeing Index (PWI) elaborada por Cummins et al. (2003), está compuesta por 16 ítems con escala likert de 0-10 alternativas de respuesta. Tiene como objetivo evaluar el aspecto subjetivo de la calidad de vida en poblaciones variadas. Se compone de dos escalas, una de ellas relativa a la satisfacción vital en la vida personal (salud, relaciones personales, seguridad, nivel de vida, logros, relaciones sociales y seguridad futura) y otra relativa a satisfacción vital a nivel nacional (economía, medio ambiente, gobierno, seguridad y negocios) y a nivel local (servicios sociales, de salud y de soporte familiar). Su fiabilidad interna es buena y oscila entre .70-.85.

La escala general de satisfacción con la vida (GLSS) elaborada por Dalbert (2003), es similar a la de Diener et al. (1985). Está compuesta por 7 ítems cuyo objetivo es medir la dimensión cognitiva y emocional de la satisfacción mediante la prospectiva del individuo

de su pasado, presente y futuro vital. También tiene una fiabilidad interna buena de $\alpha=0.89$.

La escala de Brief Life Satisfaction Scale (BLSS) elaborada por Seligson et al. (2003), está compuesta por 6 ítems con alternativas de respuesta de 0-10, que evalúan la satisfacción con la vida en diferentes contextos, familia, amigos, experiencia como alumno, experiencia con uno mismo, el lugar donde vive y su vida en general. Proporciona igual que los anteriores un dato global de la satisfacción con la vida general. Tiene una consistencia interna $\alpha=0.75-0.81$.

La Escala de bienestar personal “EUEDEMON” de Fierro (2006). Inicialmente tuvo 33 ítems y nació de la versión de Fierro y Cardenal (1996). Posteriormente estos ítems totales fueron reducidos a 24 ítems que fueron evaluados con una escala de 0-4 alternativas de respuesta cada uno, de los cuales 9 ítems miden bienestar psicológico y los otros 15 ítems ausencia de bienestar. Esta escala demostró tener una adecuada consistencia interna, y una fiabilidad $\alpha=.92$.

4.3.2. Instrumentos de satisfacción con la vida orientados a poblaciones concretas

La Life Satisfaction Scale (LSI-A) elaborada por Neugarten, Havighurst y Tobin (1961), revisada posteriormente por Adams (1969) y adaptada al castellano por Stock, Okun y Gómez (1994). Está orientada a población anciana.

Su objetivo es la evaluación de la satisfacción con la vida en diferentes áreas vitales. Está compuesta por 20 ítems, pero Adams la redujo a 18 ítems, con escala likert de 2 alternativas de respuesta (0 para las negativas y 1 para las “no sabe o no contesta”). Ofrece datos de cinco dimensiones de la satisfacción vital como: entusiasmo, propósito y fortaleza, equilibrio entre deseos y metas, autoconcepto y estado anímico. Su consistencia interna fue de $\alpha=.74$.

La escala D-T (Delight-Terrible) elaborada por Andrews y Withey (1976), orientada a estudiantes universitarios. Se compone de 8 ítems con escala likert de 7 alternativas de respuesta cada uno. Su objetivo es evaluar la satisfacción que tienen los sujetos en cada

una de las áreas vitales (estudios, familia, tiempo libre, amigos, compañeros de estudio, salud física, salud psíquica y nivel de vida), con un ítem por cada contexto.

La puntuación total es el resultado de la satisfacción (global) en todas las áreas. Asimismo, se pide a la persona que la cumplimenta que ordene las áreas vitales de mayor a menor grado de importancia. Tiene una fiabilidad de $\alpha = 0.70$.

La Student's Life Satisfaction Scale (SLSS), elaborada por Huebner (1991). Es una escala compuesta por 7 ítems que está orientada a niños entre 7-14 años y presenta una adecuada consistencia interna ($\alpha = .86$).

La escala Personal Well-being Index (PWI), elaborada por el grupo International Well-being (2001, 2006). Tiene cuatro versiones que se adaptan a diferentes poblaciones: PWI-A (Adultos), PWI-SC (niños de Primaria y adolescentes), PWI-PS (niños de etapas escolares de Infantil) y PWI-ID (para discapacitados intelectuales u otras discapacidades cognitivas). Evalúa la satisfacción en diferentes dominios vitales (salud, relaciones personales, nivel económico, etc.). Tiene 8 ítems con escala likert de 0-10 alternativas de respuesta. El instrumento ha sido utilizado en 51 países y ha logrado una fiabilidad de $\alpha = .78$.

La Brief Multidimensional Student Life Satisfaction Scale (BMSLSS), elaborada por Seligson, Huebner y Valois (2003), está orientada a alumnos adolescentes entre 8-18 años. Tiene como objetivo evaluar la satisfacción vital de los alumnos en cinco contextos de su vida diaria (familia, amigos, escuela, uno mismo y medio ambiente).

La componen 6 ítems con escala tipo likert de 1-5 alternativas de respuesta. Tiene óptimas cualidades psicométricas (Bickman et al., 2007). Está basada en la escala MSLSS-A elaborada por Gilligan y Huebner (2002), y evalúa la satisfacción con la familia, amigos del sexo opuesto, amigos del mismo sexo, escuela, el yo, y el medio ambiente.

La International Survey on Children's Well-Being (ISCWeB), creada por el grupo ISCW (Intencional Survey Children Wellbeing) se elaboró en el año 2011. Fue diseñada para niños entre 8 y 12 años. Su objetivo es evaluar la satisfacción en tres áreas (relación con los profesores, relación con los compañeros y otros aspectos relacionados con la escuela). Está compuesta por 7 ítems con escala tipo likert de 0-3 y 0-10 alternativas de respuesta.

4.3.3. Instrumentos de satisfacción con la vida vinculados a contextos específicos

La Escala de Satisfacción Familiar elaborada por Olson y Wilson (1982), compuesta por 10 ítems, su cometido es evaluar el grado de satisfacción de cada miembro familiar; especialmente, la cohesión y adaptación o Family Assessment Device (FAD) elaborado por Epstein y otros en 1983. El FAD está orientado a alumnos de más de 12 años. Su objetivo es evaluar la satisfacción con el funcionamiento familiar (roles, comunicación, resolución de problemas, afectividad y control temperamental). Está compuesto por 53 ítems y tiene buenas propiedades psicométricas ($\alpha = .83$).

La escala Kansas Family Life Satisfaction Scale (KFLS) elaborada por Mccollum, Schumm y Russell (1988). Tuvo como objetivo evaluar las relaciones maritales, entre padres e hijos, fraternales y la satisfacción familiar global. Posee además buenas propiedades psicométricas ($\alpha = .976$).

El cuestionario de Satisfacción General (JIG) creado por Irosón, Brannick, Smith, Gibson y Paul (1989). Su objetivo es medir la satisfacción con el trabajo de forma global, Está compuesto por 18 ítems y presenta una buena fiabilidad ($\alpha = .88$).

La Escala de Satisfacción por áreas vitales de Solano y Sánchez López (2000) y la Escala de Satisfacción Vital en Dominios Específicos (SVDE) de Olson et al. (1992). Su objetivo es evaluar el grado de satisfacción en diferentes áreas vitales de importancia para el individuo (familia, amigos o salud). Ambas escalas tienen buenas propiedades psicométricas. Este tipo de evaluaciones permiten conocer de forma independiente la satisfacción del sujeto en sus diferentes dimensiones vitales, aportando un perfil de la satisfacción más amplio.

El Índice General de Satisfacción por Ámbitos (IGSA) elaborado por Casas, Bello, González y Aligué (2013). Esta prueba está compuesta por 28 ítems con escala likert de 0-10 alternativas de respuesta. Se orienta a edades escolares de Primaria y Secundaria. Su objetivo es evaluar ocho ámbitos de satisfacción: la escuela, el lugar donde vive, las relaciones interpersonales, la organización del tiempo, y a nivel personal, salud, familia, hogar y objetos materiales que la persona posee. Presenta una validez de 0,89 en muestras de diferentes países (Lee y Yoo, 2015).

Resumiendo, el panorama de la evaluación de la satisfacción con la vida, comprobamos que la mayoría de las investigaciones consideran esta variable como un constructo global, resultado de la combinación de variables cognitivas y emocionales. Asimismo, se entiende la satisfacción con la vida desde un punto de vista unidimensional, como puede ser la escala SLSS de Huebner (1991), la SWLS de Diener et al. (1985) o la BMSLSS de Seligson et al. (2003) entre otras ya citadas. Razón por la cual son este tipo de instrumentos los más utilizados (Losada y Muñoz-Cantero, 2015). Sin embargo, para solventar algunas de sus limitaciones, se han creado otros instrumentos que ofrecen un enfoque más amplio del constructo, aplicando la medida a diferentes situaciones que afectan a la vida del sujeto.

Los inconvenientes de estas pruebas provienen del propio constructo de medida, pues es difícil que los individuos expongan abiertamente que no están satisfechos con sus vidas, ya sea por deseabilidad social o como mecanismo de defensa hacia ellos mismos, apareciendo la información distorsionada (Veenhoven, 1995), además las personas tienden a responder emocionalmente, según su estado en ese momento, siendo la emoción la que interviene en el proceso cognitivo real (Strack, Argyle y Schwartz, 1991).

Otros autores defienden que las medidas de evaluación de la satisfacción vital, al aislar por completo el componente emocional, aseveran la objetividad del componente cognitivo del BS (Larsen, Diener y Emmons 1985).

Pero, pese al inconveniente del carácter subjetivo que algunos autores plantean, a la hora de crear un juicio y plasmarlo en un autoinforme de evaluación, estos instrumentos en su mayoría se caracterizan por ser rápidos y de fácil acceso, además de estar avalados por investigaciones científicas que apoyan su fiabilidad y validez con diferentes poblaciones muestrales, especialmente en universitarios, objeto de estudio en nuestra investigación, como es el caso de la escala de satisfacción con la vida de Diener et al. (1985), muy empleada en investigaciones recientes (Alpi, Parada, Quiceno, Munévar y Maldonado, 2019; Pérez, Gerónimo y Castilla, 2019 y Zurita y Walle, 2019).

4.4 RELACIÓN ENTRE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

4.1 Satisfacción con la vida y rendimiento académico

Las investigaciones acerca de la relación existente entre la satisfacción con la vida y el RA muestran la existencia de una relación significativa y positiva entre ambas variables (Bronzaft, 1996; Huerta, Cortina, Pang, Torges, y Magley, 2006; Ojeda, Flores, y Navarro, 2011). La satisfacción con la vida influye además en las relaciones sociales (Danielsen et al., 2009) y la actitud ante el centro educativo y el personal docente (Gilman and Huebner, 2006). Algunos autores, aunque los menos, no han logrado encontrar relación alguna entre ellas, como Landaveri (2014) y Cavero e Irazábal (2018).

El estudio de Alfaro, Guzmán, Reyes, García, Varela, y Sirlopú (2016), con muestra de alumnos de infantil y primaria, concluye que la satisfacción con la escuela y con la vida en general está directamente relacionada con el RA y el desarrollo socioemocional. Para la evaluación de la satisfacción se empleó la International Survey on Children's Well-Being (ISCWeB) elaborada en 2011 por el grupo ISCW (Intencional Survey Children Wellbeing); la Overall Life Satisfaction Scale (OLS) de Campbell, Converse y Rodgers (1976) y el índice General de Satisfacción por Ámbitos (IGSA) de Casas, Bello, González y Aligué (2013).

Con estudiantes adolescentes, Ferragut y Fierro (2012) evaluaron la satisfacción vital, entre otras variables, mediante la Escala Eudemon de Bienestar Personal elaborada por los propios autores. Encontraron correlaciones medias positivas y significativas entre el bienestar personal y la nota media, así como la actitud en el aula y, de manera inversa, con el número de suspensos; lo que puede interpretarse como que, a más satisfacción, menor número de suspensos, mejor actitud en el aula y mayor nota media académica, coincidiendo con otros estudios previos (Fierro y Fierro-Hernández, 2005; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Caso y Hernández, 2007).

En la misma línea, González-Encinas (2014) y Scharenberg (2016) hallaron una relación positiva significativa entre la Satisfacción con la vida y el RA percibido, en adolescentes.

Cairampoma De la Cruz (2018) también encontró una relación positiva, significativa y baja entre satisfacción con la vida y RA ($r = .145$), en alumnos de secundaria.

Landaveri (2014), por el contrario, evaluó la satisfacción mediante el cuestionario de Diener y no encontró una correlación significativa entre las variables satisfacción y RA en alumnos adolescentes, sin embargo, evidenció una correlación significativa entre algunas áreas específicas (Ciencia Tecnología y Ambiente, educación física, Persona Familia y Relaciones Humanas) y el RA, como educación física, (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015) Inglés y Lengua (Kofou, 2015; Yeung, Lau, y Nie, 2011) o Historia y Matemáticas (Polikhun, 2010).

Si centramos el estudio en muestras universitarias, confirmamos la relación positiva de la satisfacción con la vida sobre el RA (Salanova et al., 2005; Velásquez et al., 2008). Nos damos cuenta, por tanto, de que conocer y evaluar la satisfacción de los estudiantes es relevante para cualquier institución, puesto que esta información alerta de la calidad académica proporcionada a los alumnos y queda reflejada en sus resultados académicos (Alves y Raposo, 2004).

Zúñiga (2010) evaluó la satisfacción subjetiva dentro de áreas concretas, en vez de hacerlo de forma global, en este caso la organización familiar, mediante el uso de una herramienta de evaluación específica, el Family Assessment Device (FAD) de Epstein et al. (1983). Dicho estudio encontró una relación significativa, positiva y moderada entre la satisfacción familiar y RA de los alumnos universitarios, concluyendo que un clima familiar desequilibrado repercutirá de forma negativa en el RA, mientras que un clima caracterizado por la afectividad, la comunicación y la disciplina proporcionará al alumno satisfacción y, por consiguiente, mejora en diferentes aspectos de su vida académica.

Pinedo, Arroyo y Caballero (2017), tras evaluar la satisfacción vital en alumnos universitarios cuyos estudios se orientan a la docencia, concluyó que la relación de esta variable con el RA es negativa y muy baja ($r = -0.3$), interpretándose que a más satisfacción algo menos de RA.

4.4.2 La satisfacción con la vida como predictora del rendimiento académico

Las investigaciones referidas a la satisfacción con la vida y el RA, muestran su gran influencia (Bronzaft, 1996; Huerta, Cortina, Pang, Torges y Magley, 2006; Ojeda, Flores y Navarro, 2011) y algunos autores han demostrado que la satisfacción con la vida es el mejor predictor del RA (Balkis, 2013).

Ferragut y Fierro (2012) encontraron a través de las escalas Eudemon, que el porcentaje de variabilidad del RA de los alumnos en función de la satisfacción con sus vidas, era de 8,5% y posteriormente, Cairampoma De la Cruz (2018) halló en alumnos de secundaria un índice de predicción del 2,1% de la satisfacción vital sobre el RA.

Akin y Akin (2016), con alumnos universitarios, concluyeron que la satisfacción vital era predictora del RA del alumno.

Algunos estudios han logrado pronosticar el RA en función de la satisfacción social (Castejón Costa et al., 1998), o las atribuciones causales del alumno (Pérez, Vicente y Costa, 2008), concluyendo que a mayor satisfacción con la vida, mayores atribuciones causales a uno mismo (causas internas controlables) y hacia las metas conseguidas, que según el autor predicen el 17,7% del RA en materia de lengua y un 21,1% del RA en matemáticas, junto con el autoconcepto del alumno.

Otros estudios predicen la satisfacción vital en el desempeño, pero desde el punto de vista organizacional y no académico, como el estudio de Rodríguez, Retamal, Lizana y Cornejo (2011) que utilizó el Cuestionario de Satisfacción General (JIG) creado por Iroson, Brannick, Smith, Gibson y Paul (1989), y concluyó que la satisfacción laboral es un importante predictor del desempeño, explicando un 46.6% de la variabilidad del rendimiento laboral, como habían demostrado estudios anteriores (Kopelman, Brief y Guzzo, 1990; Parker et al., 2003, Patterson, Warr y West, 2004; Griffith, 2006).

El hecho de que la satisfacción vital prediga el RA puede ayudar a nuestros órganos gubernamentales a crear leyes educativas que se asemejen más a la realidad y sus necesidades, mejorando la calidad educativa y aprovechado eficientemente los recursos dotados a educación (OCDE, 2013).

4.5 DIFERENCIAS DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA SEGÚN GÉNERO, EDAD Y ELECCIÓN DE ESTUDIOS.

4.5.1 Satisfacción con la vida y género

No existe un acuerdo entre las investigaciones acerca de las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la satisfacción vital, puesto que algunos estudios hallan diferencias a favor del grupo masculino (Kyeong-Ho, 2003; Moksnes y Espnes, 2013; Ye et al., 2014; Ma y Huebner, 2008; Martínez, 2004; Lamas-Rojas, 2018; Tarazona, 2005) y otros a favor de las mujeres, como señalan los meta-análisis realizado por Haring, Stock y Okun (1984) y Wood, Rhodes y Whelan (1989), que así lo concluyen y otros estudios realizados con muestras universitarias (Barrantes-Brais y Ureña-Bonilla, 2015; Jurado, 2019; Laca, Verdugo y Guzmán, 2005) o adolescentes y adultos en general (Cummins, Eckersley, Pallant, Van Vugt, y Misajon, 2003), también a favor del género femenino.

Por el contrario, otras investigaciones no encuentran diferencias de género en la satisfacción con la vida (Alarcón, 2001; Gadermann et al., 2010; González, Mesa, Zayas y Molinero, 2018; Huebner et al., 2004; Martínez, 2004; Zullig, Huebner, y Pun, 2009) indicando que el género no es una variable determinante de la satisfacción con la vida.

Los resultados, por tanto, acerca de las diferencias por género en satisfacción con la vida son heterogéneos, probablemente debido a los instrumentos de medida utilizados para su evaluación, puesto que en ocasiones se han evaluado diferentes acepciones del bienestar bajo la etiqueta satisfacción con la vida (Azpiazu, 2016). Bedin y Sarriera (2015) realizaron un estudio sobre la variedad de herramientas que se han utilizado para evaluar la satisfacción vital, y llegaron a la conclusión de que existen diferencias por género en función de la prueba empleada.

Las medidas de evaluación emocional de BS parecen ser más sensibles a las diferencias de género que las cognitivas, especialmente las que se refieren a afectos negativos (Landaveri, 2015). Mirowsky y Ross (2006), explicaron esta diferencia basándose en la expresividad emocional de las mujeres, que expresan más abiertamente sus emociones que los hombres, especialmente cuando éstas son negativas, coincidiendo con la teoría de la intensidad de emoción de Larsen y Diener (1987), la cual explica que las mujeres viven con mayor

intensidad sus emociones, tanto positivas como negativas, mientras que los hombres las viven moderadamente (Rodríguez-Fernández, 2008; Sun y Kong, 2013).

Teniendo en cuenta la influencia de otras variables en la satisfacción con la vida en función del género, son muchos los estudios que se han decantado por la evaluación de la satisfacción en función de dominios o áreas. Es así como la revisión bibliográfica de Okun, Stock, Haring y Witter (1984) nos concluye que dicha heterogeneidad puede deberse a otras variables mediadoras que pueden influir indirectamente sobre la satisfacción, tales como el nivel educativo (Campbell, 1981), los ingresos (Palmore, 1979; Toseland y Rasch, 1979, 1980), la participación social y los contactos sociales (Bowling, 1988, 1989; Haditono, 1986; Olsen, 1980), o el control sobre la vida de uno mismo (Hickson, Housley y Boyle, 1988), entre otras variables.

Moyano y Ramos (2007) comprobaron que las mujeres sienten mayor satisfacción en el ámbito familiar y de ocio con respecto a los hombres y Gilman et al. (2008) tras evaluar la satisfacción vital a través del Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS), concluyen que existen no solo diferencias por ámbitos y por nacionalidades, sino que la satisfacción general es significativamente mayor en las mujeres, tanto en América, como Irlanda y China, a excepción de Korea.

Las mujeres también presentan puntuaciones más altas en satisfacción escolar (Casas, Baltatescu, Bertrán, González, y Hatos, 2012; Cenkseven-Önder, 2012; Gilman et al., 2008); satisfacción con las relaciones personales (Chaplin, 2009); satisfacción con las amistades (Cenkseven-Önder, 2012); satisfacción con el entorno (Gilman et al., 2008); y satisfacción global (Cenkseven-Önder, 2012; Chen y Lin, 2014; Gilman et al., 2008). Mientras que los hombres parecen presentar puntuaciones más altas en satisfacción con el deporte (Chaplin, 2009); satisfacción con la salud (Bisegger, Cloetta, von Bisegger, Abel, y Ravens-Sieberer, 2005; Woynarowska, Tabak, y Mazur, 2002) y satisfacción con el estado físico (Bisegger et al., 2005; Woynarowska et al., 2002).

En alumnos universitarios, los resultados son también heterogéneos. Cardona y Agudelo (2007), no encontraron diferencias significativas en satisfacción vital según el género, sin embargo, Bernal, Arocena y Ceballos (2011) evaluaron la satisfacción mediante la escala

de Satisfacción de Aspectos de la Vida (ESAV) y la Escala de Satisfacción con la Vida de Familia (ESVF) de Diener et al. (1985) y llegaron a la conclusión de que los varones puntúan más alto en satisfacción con sus atributos y logros personales y familiares, que las mujeres, quienes parecen más satisfechas con sus relaciones personales.

También con alumnos universitarios, Al-Attiyah y Nasser (2016), Cañero, Mónaco y Montoya (2019), Laca, Verdugo y Guzmán (2005), Lalive, Manai y Stutzer (2014) y Rojas-Valverde y Fallas-Campos (2017), encontraron que las mujeres muestran niveles más altos de satisfacción vital que los hombres.

Investigaciones que comparan diferentes países así lo constatan, (Alexander y Wood, 2000; Tesch-Römer, Motel-Klingebiel y Tomasik, 2008).

La revisión expuesta deja evidente la heterogeneidad de los resultados en cuanto a las diferencias por género en satisfacción con la vida, que no deja claro siempre si a favor de un género u otro, sin embargo, si hay una orientación según género hacia ciertos componentes de la variable satisfacción con la vida. Las mujeres sienten mayor satisfacción vital en las relaciones sociales y el ámbito académico mientras que los hombres sienten mayor satisfacción en su estado físico (salud y deporte). Por tanto la cuestión no está en si los hombres están más o menos satisfechos que las mujeres o viceversa, sino como la sienten desde un punto de vista subjetivo. Es por ello que las mujeres tienen mayores puntuaciones en satisfacción vital cuando ésta es evaluada desde una dimensión emocional y los resultados son más heterogéneos cuando se evalúa desde la dimensión cognitiva, siendo las medidas afectivas más sensibles a las diferencias de género que las cognitivas (Azpiazu, 2016; Costa y otros, 1987). Sería por tanto de interés investigar cuales son las variables mediadoras que interfieren en la satisfacción vital según el género (Zubieta, Muratori y Fernández, 2012).

4.5.2 Satisfacción con la vida y edad

Las investigaciones son heterogéneas y no nos permiten aclarar la relación entre la satisfacción con la vida y la edad, puesto que estas diferencias pueden estar condicionadas

por multitud de variables indirectas en función de la etapa vital del propio individuo, (Sayago, 2019).

Autores como Herzog y Rodgers (1982) concluyen que la satisfacción con la vida está marcada por determinados dominios o áreas concretas de la vida (a excepción de la salud) que influyen en la satisfacción vital general, promoviendo la necesidad de investigar la influencia que pueden tener algunos contextos vitales sobre otros en la satisfacción. La edad en este aspecto correlaciona positivamente con la satisfacción vital, como así lo expone el meta-análisis realizado por Stock, Okun, Haring y Witter (1985) de 119 estudios.

Diener y Suh (1997), hallaron esta misma relación con doce muestras nacionales de países de Europa occidental. Las personas mayores tienden a manifestar niveles más altos de satisfacción vital y de felicidad que las personas de menos edad. La misma relación fue encontrada por Alarcón (2001) en un estudio que realizó con universitarios y con una muestra suficientemente amplia en edad que pudo dividir en cinco grupos (de 20, 30, 40, 50 y 60 años) y realizar comparaciones. Sus resultados no fueron significativos más que en un grupo, el de edades comprendidas entre los de 30 y 50 años, a favor de los más longevos.

Moyano y Ramos (2007), dividieron su muestra en tres grupos, concluyendo que los más jóvenes (hasta 25 años) registraron los menores índices de satisfacción con la vida frente a los otros dos grupos más mayores.

También se observa dicha relación positiva en el estudio de González-Peiteado, Pino-Juste y Penado (2017), donde los universitarios entre 41 y 50 años están más satisfechos con sus estudios en comparación con los menores de 30 años que se muestran más insatisfechos en el contexto académico.

A los mismos resultados llegó con muestra universitaria Lamas-Rojas (2018), quien segmentó su muestra en tres grupos a los cuales denominó adolescentes (16-19 años); jóvenes (19-24) y adulto joven (25-34). Este autor valuó la satisfacción vital a través del cuestionario de Diener, concluyendo que las diferencias de edad se situaban en el grupo de adulto joven, siendo por tanto la mediana de edad el intervalo más propenso a presentar mayor satisfacción vital, en comparación con edades más bajas, por lo que la edad, tendría

una relación positiva con la variable, indicando que a más edad más satisfacción y viceversa.

Dentro del ambiente organizacional, Mendoza y Moyano (2019) también observaron esta relación positiva, y concluyeron, con una muestra de trabajadores entre 20-49 años, que a medida que aumenta la edad de los trabajadores, su satisfacción con la vida general se ve cada vez más positivamente afectada por el clima organizacional y por su propia satisfacción laboral. Los resultados apoyan la idea de que después de los cuarenta años la satisfacción laboral es causa o genera alrededor del 25% de la satisfacción vital del sujeto.

Una revisión de lo expuesto hasta el momento, nos lleva a la conclusión de que a mayor edad, mayor bienestar, aunque con baja correlación, pero también hay estudios que concluyen que esto es así hasta una edad, considerada como la vejez, momento vital a partir del cual el bienestar comienza a decrecer, debido entre otras cosas al deterioro físico y el miedo a la muerte. Esta es una de las razones por las cuales pueden observarse multitud de programas de intervención en satisfacción vital, orientadas a esta población (Kunzmann, Little y Smith, 2000).

Por el contrario, hay autores que no encuentran diferencias entre edad y satisfacción vital, como es el caso del estudio de Cardenal y Fierro (2001), tras comparar una muestra segmentada en dos grupos: (19-26 años) y (40-65 años). Tampoco han confirmado esta relación autores como Álvarez-Cruzado (2017); González, Mesa, Zayas y Molinero (2018) y Reig, Cabrero, Ferrer y Richart (2001), entre otros.

Hay estudios que concluyen una relación negativa entre edad y satisfacción con la vida, de manera que, a menos edad más satisfacción y viceversa (Andrews y Withey, 1976; Barrantes-Brais y Ureña-Bonila, 2014 y Park, 2005).

En la misma línea, con estudiantes universitarios, Vera, Grubits, López- Ortiz y Figueroa (2010) encontraron diferencias significativas a favor de los más jóvenes (17-19 años) en una muestra total de estudiantes universitarios desde 17 años hasta más de 28 años.

Cañero, Mónaco y Montoya (2019) también concluyeron con alumnos universitarios que los más jóvenes (dentro de una muestra total de alumnos entre 18 y 32 años) presentaban mayor satisfacción con la vida ($r = -0.31$).

Posteriormente algunas investigaciones determinaron los rangos de edad en que ocurre este fenómeno, en la que la satisfacción con la vida decrece desde los 11 hasta los 14 años (Chang et al., 2003; Haranin, Huebner, y Suldo, 2007; Martin, Huebner, y Valois, 2008); otros estudios retrasan dicho decrecimiento a los 12 años (Gadermann et al., 2010); y otros incluso lo adelantan a los ocho (Chaplin, 2009).

Son pocos los estudios que analizan este fenómeno en jóvenes adolescentes (Proctor, Linley, y Maltby, 2009). Algunos de ellos con muestras más amplias encuentran esta relación negativa hasta los 16 años (Casas et al., 2012) y otros hasta los 18 años (Chaplin, 2009; Park, 2005). Chen y Lin (2014) encontraron puntuaciones más altas para el grupo de adolescentes más jóvenes (11-14 años) en satisfacción global, al ser comparados con un grupo de adolescentes más adulto (15-18 años), coincidiendo en resultados que muestran una relación negativa entre estas variables, de manera que, a menos edad más satisfacción.

Otro tipo de investigaciones son aquellas que concluyen un mínimo cambio de satisfacción a lo largo de la vida, y que afirman que esta variable se mantiene bastante estable en el tiempo (Barrantes y Ureña, 2015), e incluso muestran un decremento en la felicidad conforme se incrementa la edad.

Mantener una satisfacción prácticamente constante a lo largo del tiempo vital, es indicador de que las personas reajustamos nuestros objetivos o metas en función de nuestras posibilidades a cada edad, como un mecanismo adaptativo de la persona (Vana y Cristina, 2008).

Dada la heterogeneidad en los resultados, como indica Sayago (2019), sería muy pretencioso sacar conclusiones respecto a la relación entre la satisfacción con la vida y la edad del sujeto; pese a que lo más común entre la bibliografía es encontrar una relación positiva entre las variables, y en diferentes contextos (educativos y organizacionales), a sabiendas que ésta decae llegada a una edad, como concluye Alarcón (2001), en torno a los 70 años, debido mayoritariamente al deterioro físico y a la salud. Sin embargo en el ámbito universitario, la mayoría de estudios coinciden en una relación negativa (que indica que a menor edad mayor satisfacción vital).

4.5.3 Satisfacción con la vida y elección de estudios.

La variable independiente elección de estudios, no es común entre las investigaciones, de ahí la escasa bibliografía encontrada al respecto, lo que imposibilita sacar conclusiones firmes, aunque sí aproximaciones.

Piñeros (2009), evalúa la satisfacción con la vida de estudiantes de la facultad de Ciencias de la Salud (Medicina, Enfermería y Psicología). Las diferencias fueron estadísticamente significativas a favor de la titulación de Medicina, seguidas de Psicología y en último lugar Enfermería.

Alleyne, Alleyne, y Greenidge (2010), evaluaron la satisfacción con la vida mediante el cuestionario de Diener et al. (1985) en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, Facultad de Ciencias Puras Aplicadas y Facultad de derecho, indicando niveles de satisfacción vital moderados.

Vera, Yañez y Grubits (2013) realizaron un estudio con una amplia variedad de titulaciones de cinco universidades brasileñas y mexicanas. Las mayores medias de satisfacción se dieron en la universidad que albergaba a los alumnos de Ciencias Sociales y Humanidades, Ingenierías y Administrativas frente a otras universidades que albergan las titulaciones de Ciencias Exactas, Tecnología, Ciencias de la Salud y Ciencias Jurídicas. Los datos proporcionados son generales, quedándose en análisis descriptivos, e indicando niveles moderados de satisfacción vital entre los discentes.

González Ruiz-Ruano et al. (2014) evaluaron la satisfacción vital comparando dos grupos, de edades similares que estaban unos a punto de finalizar sus estudios superiores y otros que no tenían estudios superiores pero se encontraban ya inmersos en el mundo laboral. Las diferencias en satisfacción fueron estadísticamente significativas a favor del grupo con estudios superiores, indicando ser la formación fuente de satisfacción en el individuo.

Fraille (2014) no ha encontrado investigaciones en las que se hayan establecido diferencias en estudiantes universitarios en función de la titulación, aunque los estudiantes sí se perciben de forma general, se ha demostrado que los estudiantes se perciben a sí mismos como satisfechos con su vida.

Un estudio posterior de Pinedo, Arroyo y Caballero (2017) con alumnos universitarios que cursaban estudios para ser futuros docentes (Grado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria), tampoco evidenció diferencias de medias entre las diferentes titulaciones, aunque las puntuaciones se situaron a favor de los alumnos que estudiaban el Grado de educación Infantil, seguidos de los estudiantes de Secundaria y Primaria.

Lamas-Rojas (2018), constató que los estudiantes de psicología tienen mejor promedio en satisfacción con la vida que los estudiantes de enfermería, aunque dichas diferencias no llegaron a ser estadísticamente significativas.

González, Mesa, Zayas y Molinero (2018), estudiaron la satisfacción con la vida entre estudiantes universitarios que cursaban los estudios de Psicología, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Ciencias del Mar y Educación Infantil. Aunque el estudio no nos proporciona datos comparativos de la satisfacción vital según estudios cursados, nos muestra que no se han hallado diferencias significativas entre satisfacción vital y elección de estudios.

Teniendo en cuenta estos datos poco concluyentes justificamos el objetivo de esta investigación dirigido a dilucidar la relación existente entre la satisfacción vital y el área de estudios elegida por los universitarios. La satisfacción vital forma parte del constructo de BS y se puede organizar con otras variables necesarias para entender su influencia según la edad, el género, el nivel educativo, y otras variables contextuales (Diener, 1985, citado por Sayago, 2018).

CAPÍTULO 5: PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LA CREATIVIDAD Y EL BIENESTAR SUBJETIVO.

5.1 INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Aunque existen numerosos programas de intervención en IE, destinados a diferentes colectivos (en su mayoría a la infancia y adolescencia), en menor medida en alumnos universitarios y basados en diferentes modelos teóricos de la IE, es difícil encontrar en todos ellos datos sobre la estructura de los mismos o la teoría explícita en la que se fundamentan, tampoco resultados de su evaluación, lo que hace más compleja la labor de síntesis e imposible conocer con precisión sus efectos.

Algunos programas de intervención en IE, como indican Vallés y Vallés (2000), mejoran la autoestima y el autoconcepto, repercuten en el nivel de las habilidades sociales y en las correctas relaciones interpersonales, reducen la conducta antisocial o socialmente desordenada, los pensamientos autodestructivos, el índice de violencia y agresiones, el número de expulsiones de clase, además de mejorar la adaptación escolar, social, familiar y el RA.

A continuación, describiremos algunos de los programas nacionales e internacionales, que hemos tenido en cuenta para el diseño del programa de intervención que hemos desarrollado para la presente investigación.

5.1.1 Programas de intervención nacionales

En el ámbito nacional destacan algunos programas de intervención para fomentar las habilidades emocionales en las diferentes etapas educativas. Basándonos en la revisión realizada sobre este aspecto de Morales y López-Zafra (2009) y Laprida, Torres, y Martín (2013), citaremos algunos de ellos, que pueden ser de gran interés:

- Programa “La educación emocional a través del lenguaje dramático” de Luis Núñez Cubero (1975), dirigido a alumnos de bachillerato. Tiene en cuenta los beneficios de algunas estrategias utilizadas en la pedagogía teatral. Considera que el empleo del “lenguaje escénico” y, en particular, el lenguaje dramático-corporal es efectivo para fomentar algunas áreas de intervención en Educación Emocional.
- Programa “Desarrollando la inteligencia emocional” (D.I.E.) de Arándiga y Tortosa (1998). Dirigido a las etapas de Primaria, E.S.O y Bachillerato. Pretende lograr una autoconciencia y control emocional, además de desarrollar la empatía y mejorar las relaciones interpersonales.
- Programa “Siendo Inteligentes Con Las Emociones” (S.I.C.L.E.) de Arándiga (1999). Está dirigido a alumnos comprendidos entre el segundo ciclo de Educación Infantil y primero de Educación Primaria. Su objetivo es fomentar el desarrollo emocional a través del uso de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, es decir, a través de la expresión de las propias emociones, pero también a partir de la empatía, para formar alumnos capaces de controlar sus emociones y alcanzar una felicidad que les haga conseguir sus metas.
- Programa de “Inteligencia Emocional para la convivencia escolar” (PIECE) de Arándiga (2000) cuyos objetivos son hacer hincapié en el desarrollo de la autoestima y el auto-concepto para promover habilidades sociales positivas (Pérez, 2011).
- Programa para el “Desarrollo y Mejora de la inteligencia Emocional de Espejo”, de García-Salmones y Vicente (2000). Dirigido a adolescentes, tiene como fin el desarrollo de habilidades sociales que implican relacionarse asertivamente y adquirir las habilidades emocionales para reconocer y controlar emociones, tanto propias como ajenas.
- Programa “Desconócete a ti mismo” de Güel (2000). Basado en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), está orientado a la educación secundaria y al bachillerato. Sus objetivos son desarrollar la IE de los alumnos mediante el entrenamiento de la autoestima, el autoconocimiento, las habilidades comunicativas, la asertividad y el autocontrol emocional para superar situaciones

estresantes, mejorar las relaciones interpersonales y evitar conductas agresivas y pasivas, fomentando así la toma de decisiones, la resolución de problemas en el ámbito psicosocial y las capacidades creativas.

- Programa “Filosofía para Niños” de Félix García (2002), desarrollado con niños de edades tempranas (3 años), está basado en la estimulación de la inteligencia racional y emocional. Recurre a la filosofía para potenciar en los niños el desarrollo personal, incluyendo las dimensiones cognitivas y las afectivas.
- Programa “Sentir y pensar, Educando para la vida” de Moraes y De La Torre, (2002), destinado tanto a alumnos de tres a cinco años como para el profesorado que imparte clases en dicha etapa. Consta de materiales como cuentos, actividades y otros recursos, que trabajan contenidos tales como la conciencia, autonomía, y Regulación emocional, así como competencias sociales para la vida y el bienestar. (Bisquerra, 2010).
- Programa “Ulises” de Comas, Moreno y Moreno (2002). Orientado a adolescentes, parte de la idea de que mejorar sus competencias personales y sociales reducirá la posterior motivación hacia el consumo de sustancias y conductas problema. Las sesiones giran en torno a lecturas de las experiencias de Ulises en la batalla de Troya, de ahí el nombre del programa (Laprida, Hervás y Laprida Martín, 2013).
- Programa de *Educación emocional* de Segura y Arcas (2003), está basado en el concepto de “Analfabetismo Emocional”, entendido como la carencia o tenencia inadecuada de IE y todo lo que ella implica, y en los dos tipos de “Inteligencias Personales” (inter e intrapersonal acuñadas por Gardner en 1983). Está formado por ocho sesiones de cuarenta a sesenta minutos de duración aproximada, cuyos contenidos son: sentimientos, emociones, estados de ánimo, alegría, satisfacción, felicidad, tristeza, melancolía y nostalgia mediante una metodología activa (Laprida, et al., 2013).
- Programa “Construyendo Salud” de Luengo, Gomez-Fraguela y Arcas (2003), elaborado a partir del programa “Entrenamiento en Habilidades de la Vida”, iniciado en 1991 por Gilbert J. Botvin. Está orientado a niños de entre 12 y 14 años, y pensado para impartir en la educación formal con una duración variable, de una o

varias sesiones por semana. Tiene como objetivos principales: evitar y/o reducir el consumo de sustancias adictivas entre adolescentes, así como evitar y/o reducir las conductas antisociales.

- Programa “Desarrollando la Inteligencia Emocional” de Vallés (2003). Basado en el modelo de Competencia Emocional de Goleman (1998-2001), está orientado a alumnos desde Primaria hasta Bachillerato. Sus objetivos son lograr una autoconciencia emocional, control emocional y empatía, como comprensión de las emociones de los demás, obteniendo resultados satisfactorios tras su aplicación.
- Programas JUEGO, de Garaigordobil (2003, 2004, 2005, 2007), orientados a alumnos de 4-6, 6-8, 8-10, 10-12 años y Programa de intervención con adolescentes de Garaigordobil (2008). Son programas de intervención preventiva para el desarrollo socio-emocional y utilizan como única herramienta una metodología lúdica, basada en el juego, participativa y dinámica basada en el debate y otras técnicas grupales. Tienen como finalidad fomentar la conducta prosocial, el desarrollo emocional y prevenir la violencia.
- Programa “Instruccional para la Evaluación y Liberación Emocional” (PIELE) de Hernández y García (2004), destinado a niños entre seis y doce años, con el objetivo de fortalecer el autoconcepto, el control emocional y la comunicación entre sus iguales, desarrollando buenos hábitos de trabajo y autonomía.
- “Programa educativo de conciencia emocional, regulación y afrontamiento” (PECERA) de Muñoz de Morales (2005). Se fundamenta en la psicología humanista y el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral (Erikson, 1980; Kohlberg, 1992; Piaget, 1932-1984 y Turiel, 1983); la psicología cognitiva (Ellis, 1962; Beck, 1976); la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1988); los modelos de IE (Salovey y Mayer, 1990; Bar-On, 1997); el modelo transaccional de estrés (Lazarus y Folkman, 1986) y las investigaciones sobre educación emocional aportadas por Bisquerra (2000). El objetivo principal de este programa es minimizar los niveles de estrés psicosocial dentro del aula, entre la relación profesor-alumno, mediante el desarrollo de competencias emocionales relacionadas con las variables de educación emocional y estrés psicosocial.

- “Programa educativo para el desarrollo emocional y moral” (PECEMO) de Alonso-Gancedo e Iriarte (2005). Está dirigido a alumnos de educación secundaria. Tiene como objetivo fomentar mediante la actividad psicopedagógica, el desarrollo humano de todas sus dimensiones y facetas, ya que consideran a los adolescentes personas en continuo proceso de crecimiento personal (Martinez Clares, 2002; Redín, Alonso-Gancedo y Sobrino, 2006).
- Programa para mejorar la “convivencia escolar” (CONVES) de García Rincón y Vaca (2006). orientado a estudiantes de primaria y de secundaria. Contiene 18 actividades con las que se pretende crear un buen clima que destaque por la convivencia, el compañerismo y la integración, tratando así de prevenir el acoso escolar y la violencia entre iguales y fomentar la convivencia escolar. La intervención se lleva a cabo en dos sesiones semanales de 45 minutos de duración.
- Programa para la mejora de la INTeligencia EMOCional (INTEMO) de Ruiz-Aranda, Fernández Berrocal, Cabello y Salguero (2008). Está basado en el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997). Se dirige a alumnos de 12 a 18 años. Su objetivo es dotarles de habilidades emocionales analizando su influencia sobre el inicio y consumo de cualquier sustancia adictiva, así como, variables psicosociales de autoestima, adaptación personal, inadaptación escolar o desajustes clínicos. Está estructurado en 4 fases de intervención: percepción de las emociones en uno mismo y en los demás, facilitación emocional, comprensión emocional, y regulación emocional mediante actividades dinámicas y de juego que se realizan en pequeños grupos. Sus resultados positivos han sido validados por Castillo, Salguero, Fernández Berrocal y Balluerka (2013) y Cobos, Flujas y Gómez-Becerra (2019).
- Programa de educación emocional “Recognize, Understand, Label, Express and Regulate emotions” (RULER) elaborado por Brackett et al. (2009); Rivers y Brackett, (2011) de la universidad de Yale. Está orientado a alumnos de Educación Infantil. Su objetivo principal es generar un clima emocional positivo, además de optimizar la IE en toda la comunidad educativa, consiguiendo así el desarrollo académico, emocional y social de los alumnos y que estén capacitados para resolver los problemas que les surjan.

- Programa de aprendizaje social y emocional (ASEL-P) desarrollado por la institución educativa SEK (2010). Fue implantado en los colegios SEK por Linda Lantieri (miembro del equipo CASEL) y un equipo de profesores especializados debidamente entrenado. Se basa en dos programas americanos “The Inner Resilience Program” (IRP) y “El programa de resolución creativa de conflictos”, avalados por CASEL y que fueron adaptados al curriculum y al contexto español. Sus objetivos originarios fueron mejorar la violencia en el aula y por consiguiente la convivencia a través de habilidades comunicativas (Vílchez; 2002). En contexto nacional el objetivo fue mejorar las habilidades socioemocionales de profesores y alumnos de Educación Primaria y hacer de la educación emocional una cultura institucional. El programa tuvo unos resultados muy positivos y fue validado por el equipo ASE de la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela. Antecedente del presente estudio.
- Programa de “Salud Emocional” de Pellicer (2011) se basa en el modelo de Competencia Emocional de Bisquerra (2000), se aplica en Educación Secundaria y ofrece orientaciones para profesorado y alumnado. Sus objetivos van orientados a las competencias emocionales que desarrollan el nivel de conciencia emocional, que mejoran la Regulación emocional, desarrollan la competencia social y amplían las habilidades de vida y el bienestar de los estudiantes.
- “Programa de Entrenamiento de la Inteligencia Emocional Plena” (PEIEP) de Ramos, Olivia, y Enríquez, (2012). Se centra en el modelo teórico de IE de Mayer y Salovey (1990) y el concepto de IE Plena (IEP). Está orientado a adultos con posibilidad de adaptación a otras etapas educativas, desde primaria hasta la universidad. Se puede aplicar individualmente o de forma colectiva y su eficacia ha sido demostrada en educación primaria por Fernández, Sáenz-López, Almansa, Budia, López, Márquez y Zafra (2014).
- Programas del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), elaborados por el grupo investigador en IE de la universidad de Barcelona, cuyo IP es Rafael Bisquerra. Son programas para la educación del profesorado en educación emocional, cuyos contenidos están basados en mejorar la competencia

emocional en la etapa de la educación primaria (de los 6 a los 12 años), (Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007).

- Programa de “Educación Emocional” creado por Fernández de la Cruz et al. (2016). Está orientado a alumnos de sexto curso de educación primaria (11-12 años). Se trata de 15 sesiones agrupadas en 4 bloques de contenidos de acuerdo al “Modelo Multifactorial de la Inteligencia Emocional” de Bar-On (1997), cuyo objetivo principal es generar relaciones de género saludables, basadas en valores como la igualdad, el respeto y la libertad individual, para anticiparnos al establecimiento de las relaciones no beneficiosas entre el hombre y la mujer que puedan sustentar la violencia de género futura en sus distintas modalidades (violencia en la pareja, acoso sexual en el trabajo o cualquier respuesta social sexista y discriminatoria hacia la figura de la mujer).
- Programa de “Inteligencia Emocional Intensivo” (PIEI) de Fernández, Fernández Carrascoso (2016) para alumnos de secundaria. Su objetivo es profundizar en tres competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal.
- Programa de “Educación Emocional para Adolescentes” (PREDEMA) de Montoya, Postigo y González-Barrón (2016). Está orientado a educadores emocionales que quieren aprender de sí mismos y enseñar a los adolescentes el valor de las emociones en el desarrollo de una vida con sentido. Las competencias emocionales, como la ética, no pueden transmitirse verbalmente, sino que deben mostrarse en la relación y mediante el ejemplo. Así, la educación en emociones requiere de un maestro que, a su vez, haya desarrollado sus propias competencias emocionales. El programa pretende ayudar al docente, tanto en la necesaria reflexión sobre la educación emocional, como en su puesta en práctica.
- Programa “Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes” (SEA) de Celma y Rodríguez (2017). Pretende mejorar en los jóvenes su inteligencia socioemocional, mediante su capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos, así como su habilidad para manejarlos. El programa

se estructura en 18 sesiones semanales en las que se llevan a cabo distintas actividades individuales y colectivas.

- Programas “Aulas Felices”, elaborados por el Equipo SATI, formado por Ricardo Arguís, Ana Bolsas, Silvia Hernández y Mar Salvador, que llevan desarrollándose desde el año 2000. Basado en Bisquerra y Hernández (2017), está orientado a alumnos de entre 3 y 18 años y se centra en seis virtudes resumidas como sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia, dónde las fortalezas cobran una especial relevancia (Arguís et al., 2012).

5.1.2 Programas de intervención internacionales

- “Programa Romoting alternative thinking strategies” (PATHS) de Greenberg, Kusche, Cook y Quamma (1995). Tiene como objetivos, desarrollar la capacidad de comprender, expresar y regular las emociones; ponerse en el lugar del otro y resolver conflictos.
- “Resolving Conflicts Creatively Program” (RCCP) de Aber, Ones, Brown, Chaudry y Samples (1998). Sus objetivos fueron minimizar la violencia entre los jóvenes mediante el control de la ira, ayudarles a comprender sus emociones negativas en situaciones conflictivas, adquirir habilidades sociales que les ayude a relacionarse satisfactoriamente y fomentar la empatía.
- “Social decision making and problem solving program” de Claby y Elias (1999). Tiene como objetivos, reconocer las emociones propias para mejorar el autocontrol mediante la regulación del estrés y de la ira, desarrollar las habilidades sociales y mejorar las estrategias de resolución de conflictos.
- “Programa basado en la Cognición Instruccional Positiva” (CIP) de Cabaco (2009). Es una herramienta que puede ser eficaz en los distintos momentos evolutivos de la persona (Risco, Moreno, Urchaga y Cabaco 2015). Pretende optimizar las competencias vitales que conforman la formación integral de la persona (Saber, Saber hacer y Saber ser), que además concuerdan con la propuesta de la educación

en competencias del Espacio Europeo de Educación Superior (Barahona, Cabaco y Urchaga 2013).

- La Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) se formó en 1994 con el objetivo de establecer un aprendizaje social y emocional de alta calidad y basado en la evidencia como una parte esencial de la educación preescolar a secundaria. Sus programas de intervención, en línea con Goleman, fomentan la adquisición de cinco competencias (cognitivas, emocionales y comportamentales): autoconocimiento, gestión emocional, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones responsables.

5.1.3 Programas de intervención en la universidad

Grewall, Brackett, y Salovey (2006) realizaron un metaanálisis para examinar el impacto de 213 intervenciones implementadas, en Estados Unidos. Los hallazgos de este trabajo mostraron que las intervenciones para el aprendizaje de capacidades socioemocionales de niños de entre 5 y 18 años son eficaces, ya que mejoran no solo el RA del alumno sino sus competencias emocionales (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011). Los resultados han evidenciado cómo los programas de intervención mejoran la IE y optimizan dicho constructo (Di Fabio y Kenny, 2011; Qualter et al., 2007), estimulan el desarrollo de las habilidades sociales (Gore, 2000), la empatía (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013) la salud mental (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013), la depresión y la somatización (Ruiz-Aranda et al., 2012).

Estos programas se han dirigido a diferentes colectivos: alumnos de distintos niveles curriculares (Ambrona, et al., 2012; Dacre y Qualter, 2012; Fernández-Berrocal, et al., 2009; Maurer y Brackett, 2004; Nelis, et al., 2009; Ruiz-Aranda, et al., 2012). También se han promovido intervenciones dirigidas a empresas y profesionales de la educación, como personal del colegio (Brackett, et al., 2007), docentes (Brackett, et al., 2007; Samayoa, 2012) y en universitarios (Gilar-Corbi, Pozo-Rico y Castejón, 2019).

Entre los objetivos de estos programas podemos destacar: promover el aprendizaje social, emocional y académico (Maurer y Brackett, 2004); incrementar la capacidad para reconocer y comprender emociones simples y complejas (Ambrona, López-Pérez, y

Márquez-González, 2012); analizar los efectos de un programa educativo en la salud mental (Ruiz-Aranda, et al., 2012); entrenar en habilidades emocionales que pueden aumentar la resistencia al consumo de sustancias (Fernández-Berrocal, RuizAranda, Extremera, y Cabello, 2009); examinar si la IE se puede mejorar (Dacre y Qualter, 2012; Nelis, et al., 2009); estudiar si los beneficios de la formación dependen del nivel inicial de IE (Nelis, et al., 2009); observar si es posible mejorar la autoeficacia emocional (Dacre y Qualter, 2012); socializar las emociones (Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007); implementar con éxito un programa de aprendizaje socioemocional (Brackett, et al., 2007), promover el conocimiento del constructo IE y dotar de estrategias que permitan el desarrollo de competencias que faciliten el aprendizaje y control emocional (Samayoa, 2012).

Estos programas abordan múltiples contenidos: lecciones integradas en diferentes asignaturas, tomando como base el modelo de Mayer y Salovey (1997) y las recomendaciones de CASEL (Maurer y Brackett, 2004); estrategias para la regulación de emociones internas y el manejo de la presión por parte de los iguales (Fernández-Berrocal, et al., 2009), conocimientos teóricos sobre las emociones y capacitación para aplicar las habilidades emocionales específicas en la vida cotidiana (Dacre y Qualter, 2012; Nelis, et al., 2009); entrenar habilidades generales y específicas de una situación, cumplimentar un diario de diferentes situaciones a las que se enfrentan y analizar situaciones problemáticas (Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007); trabajar habilidades de IE y entrenar a los usuarios para implementar un programa de aprendizaje socioemocional (Brackett, et al., 2007); y abordar el constructo IE y sus componentes básicos desde un enfoque neurocientífico (Samayoa, 2012).

Respecto a la duración de estos programas, observan que existen programas cortos, de 10 a 12 horas, (Ambrona, et al., 2012; Nelis, et al., 2009); de duración media, de 20 a 30 horas, (Dacre y Qualter, 2012; Samayoa, 2012) y largos, de dos años de duración, (Fernández-Berrocal, et al., 2009; Ruiz-Aranda, et al., 2012).

La revisión de Gilar-Corbi, Pozo-Rico y Castejón (2019), nos expone una serie de programas de intervención llevados a cabo en la universidad, que nos dejan testimonio del

creciente interés en los últimos años por inculcar estos contenidos e intenciones a nuestros alumnos de educación superior:

- Programa “POCOSE”, elaborado por Repetto, Pena y Lozano (2007-2009). Tiene como objetivos fundamentales formar al alumno universitario, en competencias socioemocionales dentro del marco de las prácticas en empresas (Practicum), favoreciendo la inserción laboral (Ponce 2016).
- “Programa de entrenamiento en habilidades de Inteligencia emocional” de Yilmaz (2009). Tuvo como objetivo principal mejorar las habilidades en el manejo de la ira en estudiantes universitarios (32 voluntarios universitarios: 16 del grupo control y 16 del grupo experimental). Se compuso de 12 sesiones que se desarrollaron durante un trimestre, y tuvieron resultados positivos.
- “Programa de mejora en competencias sociales y emocionales” de Oberst, Gallifa, Farriols y Vilaregut (2009). Son seminarios de resolución de conflictos orientados a alumnos universitarios de Psicología. Tuvo como variación su programa orientado a profesiones académicas (es decir, al profesorado), donde las habilidades inter e intra personales fueron competencias importantes a desarrollar.
- “Programa de bienestar” desarrollado por Short, Kinman y Bake (2010) que promovieron el bienestar en alumnos universitarios de psicología a través de seminarios de coaching.
- Programa “Aula Happiness at Work”, elaborado por Prada Belascoaín y Blanco (2016). Es un programa formativo puente entre la universidad y la empresa, dirigido a alumnos universitarios de último curso que van a insertarse al mundo laboral, y que por tanto necesitan orientar sus fortalezas para encontrar salidas laborales. Tras su aplicación se evidenciaron aumentos de los niveles de felicidad general e IE.
- Programa “PINEP”. Fue elaborado por Ramos, Recondo Enríquez, (2012) y puesto en práctica posteriormente en muestra universitaria por Enríquez, Ramos, y Esparza (2017) con el propósito de mejorar la regulación emocional. Se llevó a cabo durante 8 semanas con dos horas semanales de duración y tuvo resultados muy favorables.

- Programa de “Capacitación Avanzada en Competencia Emocional” (ATPEC) de Bar-On (2002), basado en el modelo mixto de IE, quiso mejorar las habilidades emocionales para una educación integral del alumno, no limitándose a enseñar habilidades académicas y técnicas, sino también emocionales. Gilar-Corbi, Pozo-Rico y Castejón-Costa (2018) lo pusieron en práctica en tres países, entre ellos España, con resultados satisfactorios, quedando por tanto demostrada la eficacia del programa de intervención, independientemente de factores socio culturales o de la carrera que cursen los alumnos inmersos en el programa.

En general, los datos de los programas que han sido puestos en práctica, concluyen resultados satisfactorios, evidenciando la potencialidad educativa que promueven en este alumnado, que adquiere una formación más completa, no solo a nivel académico sino socioemocional, lo que le proporcionará herramientas futuras en su desarrollo profesional.

Aunque ya venían diciéndolo Marina (2005) y Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera (2008) son escasos los programas de intervención socioemocional orientados a fomentar la IE, a nivel nacional que estén sustentados bajo una fundamentación teórica consistente. Sin embargo, las cosas están cambiando y comienza a observarse un aumento progresivo de evidencias empíricas que dan muestras de sus buenos resultados (Pérez-González y Pena, 2012), es por ello la necesidad de trabajarse tanto formal como no formal dentro del entorno educativo y no sólo en adolescentes, como se da en la mayoría de programas expuestos, sino en otros ámbitos de igual importancia, como son el familiar, comunitario, así como trabajar en todas las etapas educativas, incluida la universidad, con la finalidad de conseguir unos resultados adecuados a nivel académico y personal (Bisquerra, 2003).

En la misma línea, Valdés y Gutiérrez (2018) alertan de esta urgencia pedagógica en educación emocional dentro y fuera de las aulas, concluyendo que es un tema en el que aún queda mucho por hacer.

5.2 INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

La necesidad de fomentar la creatividad en el entorno educativo es observable mediante acciones, programas e iniciativas, tanto a nivel internacional como nacional, donde la gran mayoría de estos evidencian resultados satisfactorios tras su intervención.

La información procedente de diferentes investigaciones de tipo longitudinal concluye que los programas de intervención en creatividad a edades tempranas, durante la infancia, influye de una forma significativa en el potencial creativo que posteriormente desarrollarán las personas y que se verá reflejado en otras etapas educativas como la educación secundaria y la educación superior (Nickerson 1999; Plucker y Renzulli 1999).

5.2.1 Programas internacionales

A continuación detallaremos una serie de programas de intervención, en su mayoría orientados a alumnos de educación primaria y secundaria (Serrano, Tormo e Hispano, 2000):

- “Programa de Pensamiento Productivo de Covington” de Crutchfield y Davis (1966). Incorpora los principios de la instrucción programada para guiar a los estudiantes en el aprendizaje y en la aplicación de estrategias de pensamiento creativo y de solución de problemas.
- “Programa Cognitive Research Trust” (CoRT) de De Bono (1973, 1985). Basado en el concepto de “pensamiento lateral”, permite el desarrollo de una serie extensa de estrategias básicas para el pensamiento creativo y crítico. El “pensamiento lateral”, a diferencia del “pensamiento vertical”, se caracteriza por sus diferentes percepciones o conceptos de un mismo objeto o situación, que son producto de una exploración “de lado”, en lugar de centrarnos en una única posición como el “pensamiento vertical”. Este programa comenzó a ser aplicado en el ámbito de la empresa, siendo una de sus áreas más importantes la formación de publicistas.

“Proyecto Cero” en la Harvard University (2010), ideado inicialmente por Goodman a finales de los años 60, tiene como uno de sus principales objetivos el desarrollo de la

creatividad y cuenta con numerosos programas llevados a cabo en diferentes países con resultados satisfactorios.

El “Purdue Creative Thinking Program” de Feldhusen, Treffinger y Bahlke (1970). Ofrece un número de ejercicios impresos que hacen énfasis en el pensamiento divergente verbal y figural.

Programa “Practical Intelligence for School” (PIFOSC), de Williams, Blythe, White, Li, Gardner y Sternberg (2002), dirigido a alumnos de primaria y adolescentes, cuyo objetivo fue fomentar las habilidades metacognitivas que fomentan la creatividad en diferentes áreas de RA.

Todos estos programas tienen como característica principal que mejoran estrategias de creatividad general, en concreto, habilidades: de meta-cognición, sociales, y de pensamiento creativo, entre otras (Serrano et al., 2000).

A nivel europeo hay diferentes programas como el Método de Aprendizaje Creativo (European Union, 2005); Proyecto de Creatividad para la Educación Superior (European University Association, 2007) y Proyecto de Comunidades de Aprendizaje Creativo (Education, Audiovisual y Culture Executive Agency, 2008; European Union, 2010) citados por Rábanos y Torres (2012). Estos proyectos fueron diseñados para ser trabajados con alumnos de diferentes etapas educativas y se crearon el año 2009, declarado por la Unión Europea (2008) el año de la creatividad y la Innovación, que a día de hoy continúan vigentes, considerando la creatividad como una de las habilidades centrales para lograr alcanzar las competencias clave para el Aprendizaje Permanente (European Union, 2006).

Uno de los principales objetivos que se planteó en aquel año, su plan “EUROPA 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador” fue incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación, teniendo más en cuenta las competencias transversales.

El estudio de Al Masri (2019) tuvo como objetivo identificar el efecto del uso del brainstorming (lluvia de ideas) en el desarrollo del pensamiento creativo y rendimiento en la materia de inglés entre estudiantes de secundaria de la Escuela de Excelencia Rey Abdullah II, mediante un programa de intervención en el que dicha estrategia fue clave en la elaboración de las actividades. Los resultados concluyeron que esta estrategia mejoraba

significativamente las habilidades creativas de pensamiento (fluidez, flexibilidad y originalidad), ya que el grupo experimental mostró mayores puntuaciones que el control tras la intervención.

En muestra específica universitaria, encontramos algunos programas como “Learn to Think” (LTT) de Hu et al. (2013), un programa de intervención desarrollado para mejorar las habilidades de pensamiento creativo en educación primaria y secundaria y se implantó en más de 300 colegios con resultados satisfactorios. Logró promover la creatividad científica y además estas puntuaciones fueron duraderas en los alumnos, indicando la eficiencia del programa.

El estudio reciente de Goda (2019) tuvo como objetivo identificar la efectividad del uso del programa de intervención “Edmodo” llevado a cabo con estudiantes del Departamento de Matemáticas de la Universidad de Tabuk, para enseñar matemáticas (MATLAB) mediante el desarrollo de habilidades creativas, cognitivas y afectivas. Dicho estudio concluyó unos resultados positivos y una fuerte relación entre habilidades y logros creativos, cognitivos y afectivos en matemáticas.

El estudio de Vally et al. (2019) ofreció a un grupo de estudiantes residentes en Emiratos Arabes un programa de entrenamiento en creatividad que duró un semestre entero, cuya creatividad fue evaluada mediante el test de Torrance. Los resultados coincidieron con una gran cantidad de literatura existente en el que el dominio general de la capacitación en creatividad, implementado con población universitaria, puede mejorar con éxito las habilidades de producción creativa (Kienitz et al., 2014; Meinel, Wagner, Baccarella, y Voigt, 2018; Perry y Karpova, 2017). Tras la intervención, los alumnos eran capaces de producir mayor número de ideas de naturaleza original y productos creativos, con un tamaño del efecto pre-posttest medio.

5.2.2 Programas nacionales

A continuación detallamos algunos programas que se han llevado a cabo en España, aunque en algunos casos su origen no ha sido nacional.

- “Purdue Creative Thinking Program” (PCTP), elaborado por Feldhusen, Treffinger y Bahlke (1970), estaba orientado a niños de primaria. Se compone de 28 audios a los que se expone al alumno durante 10 minutos cada uno de ellos. Estos audios contienen historias con una problemática a la que se debe dar solución.
- “Productive Thinking Program” elaborado por Covington, Crutchfield, Olton y Davies (1972), compuesta por 16 sesiones de resolución de problemas, fue puesto en práctica con alumnos escolares de quinto grado.
- Programa “Creative Problem Solving”, diseñado por Parnes, Noller y Biondi (1977), es un conjunto de estrategias cognitivas para la resolución de problemas en alumnos de Primaria y secundaria.
- Programa “Filosofía para niños” elaborado por Lipman, Sharp, Ocanyan (1980), compuesto por una serie de libros que incitan al pensamiento crítico.
- Programa Instruction in Learning Strategies: Instrucción en técnicas de aprendizaje (TCIS), de Dansereau (1985).
- Programa de Renzulli et al. (1986). Tiene como objetivo favorecer el desarrollo de las habilidades creativas, fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, desde las primeras etapas educativas de infantil y primaria. Consta de cinco manuales que recogen un total de 24 actividades que ayudan al alumno a expresar su potencial creativo.
- Programa para el desarrollo del pensamiento Creativo (PROCREA) de Carrión Martínez y Carretero Parra (1998), para alumnos de educación primaria. Se compone de dos cuadernos de actividades para estimular el desarrollo del pensamiento creativo. Adecuado tanto para el alumnado con buen rendimiento escolar, como para aquellos que presentan dificultades de aprendizaje.
- Programa “Para pensar mejor” elaborado por Miguel de Guzmán (1996) desarrolla la creatividad a través de los procesos matemáticos y está orientado a la práctica docente para alumnos de Educación Primaria.
- Programa “Xènius” elaborado por Muñoz (1994), tiene como objetivo fomentar la creatividad de una forma transversal, en todos los ámbitos del currículo.

- “Programas para el desarrollo de la creatividad” de Sternberg y Lubart (1997), indican que lo más conveniente es contextualizar los programas en el propio currículo, para así conseguir mayor efectividad de éstos.

Serrano et al. (2000), realizan una revisión de diferentes programas de creatividad que mejoran las habilidades de meta-cognición, habilidades directivas de una conducta compleja intelectual, habilidades para estimular el pensamiento creativo y habilidades sociales entre otras. A continuación nombramos algunos de los referenciados en su estudio:

- Programa de López (2001) quien diseña y evalúa un programa para el desarrollo de la creatividad en estudiantes de Educación Infantil y Primaria.
- Programas de Prieto, López, Bermejo, Renzulli y Castejón (2002) y Navarro (2008) basados en la aplicación y evaluación del programa de intervención de Renzulli et al. (1986) para el desarrollo de la creatividad en estudiantes de niveles de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.
- Programa “Play program in Creative Thinking” elaborado por Garaigordobil y Berrueco (2011) para desarrollar la creatividad a través del juego en estudiantes de Educación Infantil (5-6 años) con la obtención de resultados positivos en el desarrollo de la creatividad tras su intervención.

5.2.3 Programas específicos de intervención en la universidad

Hay una serie de programas de pensamiento formal que están diseñados para enseñar creatividad en las operaciones formales a los estudiantes que pretenden entrar en la Universidad. En estos programas se distinguen tres fases: exploración, con una relativa falta de dirección; invención, en la que el profesor realiza un papel más activo y más directivo; y aplicación, en la que las actividades de los alumnos pueden ser dirigidas de un modo ya más explícito. Estos programas son:

- Programa “Accent on the Development of Abstract Processes of Thought” (ADAPT) puesto en práctica en la Universidad Lincoln de Nebraska (1980) por Moshman, Johnston, Tomlinson-Keasey, Williams y Eisert, cuyo objetivo es desarrollar procesos abstractos de pensamiento.

- “Programa Development of Operational Reasoning Skills” (DOORS), generado a partir del ADAPT (Universidad Central de Illinois, 1977), desarrolla las habilidades de razonamiento operacional.
- “Programa Consortium for Operating and Managing Programs for the Advancement of Skills” (Consortio para el programa de dirección y organización para el desarrollo de habilidades) (COMPAS), generado a partir del DOORS, aplicado a siete universidades por Schermerhorn, Williams y Dickison (entre los años 1979 y 1982).
- Programa SOAR (Stress on Analytical Reasoning: Tensión en el programa de razonamiento analítico), desarrollado por los departamentos de biología, química, informática, matemáticas y física de la Universidad de Xavier en Louisiana, entre 1977 y 1978.
- Programa “Development of Reasoning in Science” (DORIS), ideado en la Universidad Estatal de California y publicado en 1980 por Carlson, Clapp, Crowley, Hiegel, Kilpatrick y Pagni, busca el desarrollo del razonamiento en la ciencia.
- “Programa de desarrollo de la creatividad” (PDC) elaborado por la Fundación Botín y orientado a universitarios, que se define como un programa para el desarrollo de la creatividad que trabaja de forma integral y sistemática, mediante el arte, la capacidad creativa del individuo, combinando formación reglada con actividades vivenciales y experiencias formativas.
- Finalmente, en el contexto universitario y a nivel nacional nos encontramos con el programa de Allueva (2004) cuyo objetivo fue fomentar habilidades creativas manteniendo el sistema de aulas intactas con dicho programa inmerso en los planes de estudio de la licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Zaragoza, y que trabaja las cinco etapas del proceso creativo de Amabile (1983) mostrando resultados positivos en los alumnos tras la intervención.

La revisión bibliográfica de Ma (2006) analiza 142 investigaciones, sintetizando los efectos de los programas de intervención en creatividad. Encontró que el tamaño del efecto de los programas de intervención en creatividad, que evidenciaban las diferencias pre-test

y post-test de las muestras analizadas, oscilaba entre 0.47-0.76), medio-alto, según la teoría del tamaño del efecto de Cohen.

5.3 INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA FELICIDAD

Tomando como principio la idea de que la felicidad es, como decía Lyubomirsky, una actitud interior del ser humano que depende de nosotros y podemos construirla, desembocamos en la idea de que es educable, pues lleva consigo un proceso de cambio y desarrollo personal, que redundará en un conjunto de habilidades cognitivas que se pueden entrenar y desarrollar como cualquier otra destreza. Más que la “búsqueda” de la felicidad debemos ir hacia la “creación” o la “construcción” de la felicidad (Caballero y Carretero 2016).

Como se ha venido diciendo, la felicidad, el bienestar, las emociones positivas y las fortalezas como el optimismo, la gratitud, el sentido del humor, etc. cobran protagonismo bajo una nueva corriente, la Psicología Positiva y, a su vez, las investigaciones psicológicas de las últimas décadas ponen el foco de atención en las características positivas del ser humano. Esto ha traído consigo que empiecen a surgir programas de intervención en esta línea, pero no todos ellos han sido evaluados como para conocer sus efectos.

Uno de los pioneros en la creación de programas de intervención desde la psicología positiva fue Fordyce (1977, 1983), quién además demostró su efectividad concluyendo que la felicidad era un constructo que podía modificarse y aprenderse.

También Lyubomirsky (2007) creó una serie de actividades con el objetivo de mejorar el BS de las personas, a través de técnicas narrativas en las que los individuos contaban buenas experiencias exaltando los aspectos positivos de sus vidas. El problema fue que los programas no se fundamentaban en bases teóricas sólidas e integradoras (Vázquez, Sánchez y Hervás, 2008).

Perugini y Solano, (2010) realizaron un estudio en el que revisaron diferentes programas de intervención en felicidad, pero todos los expuestos en su estudio se han llevado a cabo dentro de la psicología clínica y terapéutica, más que en el ámbito educativo. Son pocos los

programas con alumnos que no estén en situación de riesgo o necesidad. Fava (1999) utiliza una muestra de pacientes con depresión o Pennebaker y Segal (1999) quien promueve programas de intervención cuyas actividades se basan en la escritura traumática, orientada a personas con ansiedad post-traumática. En esta línea, la población longeva también ha sido objeto de estudio a la hora de realizar programas de intervención, algunos de estos casos son los programas de González (2016), Jiménez, Izal y Montorio, (2016), Ramírez, Ortega, Chamorro y Colmenero, (2014) y Pereira, Fernández, Cruz y Santiesteban (2018), entre otros, basadas fundamentalmente en actividades físicas y cognitivas, cuya mejora incide en el bienestar y previene la depresión, pero que por el contrario no son objeto del presente estudio.

Cabe destacar por el contrario, algunos programas de intervención en felicidad dentro del ámbito educativo, aunque estos se dan en su mayoría entre alumnos con necesidades educativas especiales, orientándose a la psicología terapéutica una vez más, como es el caso del programa de Coli Romero (2019), orientado a alumnos de Primaria con trastorno del espectro autista (TEA), pero podemos destacar otros de interés en la educación:

El Programa “Aulas Felices” ha sido elaborado por el Equipo SATI (palabra que procede de la antigua lengua pali, cuya traducción aproximada es atención plena) diseñado por Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2012) que trabajan en diferentes etapas educativas, con niños de 3 a 18 años, aunque las actividades para los cursos superiores también se pueden utilizar con personas adultas, desarrollando fortalezas en los discentes como objetivo para alcanzar la felicidad y la satisfacción vital, pudiéndose llevar a cabo en distintas áreas del currículo, ya que permite al profesorado fomentar competencias transversales tales como la iniciativa y espíritu emprendedor, la competencia social y cívica, y la competencia para aprender a aprender.

El Programa con “H” de humor, elaborado por Liébana (2015), orientado a alumnos de tercer curso de educación primaria. Se ha llevado a cabo, con buenos resultados, en un centro educativo de Valladolid con el objetivo de mejorar el RA en las materias de lengua castellana y matemáticas, partiendo de la Psicología Positiva y centrándose en la integración del sentido del humor en el trabajo cotidiano del aula.

En el ámbito universitario encontramos algunos programas como:

- El “Programa de intervención en el Bienestar Subjetivo” de Lorenzo y Matallanes (2013), que es un Programa de Aprendizaje-Servicio, cuyo objetivo fue comprobar el desarrollo de competencias psicosociales en los estudiantes. Trabajó dos variables, bienestar subjetivo y adaptación social concluyendo resultados positivos en el grupo experimental, pudiendo explicar cómo el potencial del aprendizaje-servicio podría ser agente promotor de competencias emocionales y sociales entre universitarios.
- El “Programa basado en la psicología positiva” de Párraga (2015). Está compuesto por 12 sesiones de dos horas de duración, en las que se trabajan estrategias de psicología positiva, cuyo objetivo principal fue determinar la efectividad del programa y conocer las variables de mayor efecto, tanto en población clínica como en no clínica. Para este fin, se contó con tres muestras. Dos grupos control, uno con estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla y otro con personal docente y no docente y un grupo clínico, los cuales habían padecido un trastorno emocional de tipo depresivo o ansioso pero lo habían superado al menos hacía seis meses. Los resultados muestran mejoras en este último grupo con respecto al optimismo, satisfacción vital y auto-percepción de fortalezas.
- El “programa de psicología positiva y técnicas de terapia cognitivo-conductual” de Marrero, Carballeira, Martín, Mejías y Hernández (2016). Es un programa cuyo objetivo es mejorar el BS y psicológico. Compuesto por 12 sesiones con actividades orientadas a la felicidad, fortalezas e IE. La muestra estuvo compuesta por 48 estudiantes universitarios con medidas pre-test y post-test en un diseño cuasi-experimental. Los resultados demuestran empíricamente la efectividad del programa tras observar las diferencias en el grupo experimental frente al control que no recibió tratamiento, utilizando la escala de bienestar psicológico de Ryff para la evaluación de la felicidad.

Barrios, Villarroel y de Faria (2018) examinaron los efectos de un programa de felicidad basado en la psicología positiva sobre el RA de estudiantes universitarios. Trabajaron con estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia, haciendo comparaciones antes y después de ser administrado el programa. Recopilaron información

del RA, proveniente de las calificaciones en una evaluación escrita realizada en la asignatura Introducción a la Psicología y Desarrollo Humano. Administraron un programa de 16 horas para promover la felicidad de estos estudiantes. Posteriormente, se registraron las calificaciones. La población la integraron 35 estudiantes de la mención Idiomas Modernos, de la carrera de Educación, concluyendo tras los análisis de datos, que los puntajes se incrementaron significativamente después de la aplicación del programa.

En conclusión, tras lo expuesto, podemos afirmar que los programas de intervención en psicología positiva descritos, se han llevado a cabo mayoritariamente en el ámbito de la psicología terapéutica, en personas con trastornos psicológicos de diferente índole, así como en población de riesgo de sufrir trastornos clínicos futuros como es la población longeva. En el ámbito educativo este tipo de programas son escasos, entienden la psicología positiva como algo necesario para todos y además educable. Dichas intervenciones obtienen resultados positivos. Por tanto, cerramos este apartado centrandolo la necesidad de investigar más en este ámbito desde las ciencias sociales de la educación.

5.4 INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA.

Diferentes Universidades han diseñado programas para dar soporte a los nuevos estudiantes y facilitar así su transición de la etapa escolar a la universitaria (Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Colomer-Feliu, 2015; Heirdsfield, Walker, Walsh, y Wilss, 2008), fomentando la satisfacción con la vida entre otras variables.

A continuación exponemos algunos de los programas de intervención en satisfacción con la vida, más conocidos:

“Programa de psicología positiva e inteligencia emocional”, elaborado por Cuadra-Peralta, Veloso-Besio, Rubio, Atabes y Salinas, (2010), tuvo como objetivo evaluar la satisfacción, tanto laboral como vital, mediante el cuestionario de Diener entre otros. Está orientado a docentes como muestra más vulnerable a problemas emocionales derivados de su profesión. Tiene una duración de 3 meses, repartidos en 12 sesiones de 45 minutos cada una. Posteriormente se evaluó la satisfacción vital y laboral (pre y post- test), tras trabajar fortalezas y virtudes, la IE y las habilidades sociales. Los resultados favorables permitieron dilucidar los beneficios de la psicología positiva entre los docentes y mejorar la relación que establecen con sus discentes.

El programa de Peralta, Fuentes-Soto, Madueño-Soza, Veloso-Besio y Meneses (2012), diseñado para llevarlo a cabo dentro del aula tanto con docentes como con discentes, que trabaja variables dependientes como clima de Aula, Satisfacción Vital, Satisfacción Laboral y Clima Organizacional, que ha obtenido igualmente resultados muy positivos.

El programa de Veloso-Besio, Peralta, Gil-Rodríguez, Quiroz-Cornejo y Meza-Castro; (2015), para trabajadores ajenos al ámbito educativo, que también mostró resultados muy satisfactorios, y demuestra la importancia que la satisfacción con la vida tiene en el clima organizacional y la efectividad de estos programas de entrenamiento en su mejora.

Otros programas de intervención en satisfacción con la vida se han desarrollado dentro del ámbito clínico, con poblaciones más susceptibles y vulnerables al deterioro cognitivo y emocional. Martínez et al. (2014) concluyeron que las personas que tienen algún familiar dependiente a su cargo poseen niveles más bajos de salud física y psicológica así como

satisfacción vital, para lo que el programa de intervención psicoeducativa grupal resulta eficaz para mejorar la salud psicológica de la población con este tipo de características.

El Programa de Entrenamiento en Estilo Explicativo Optimista y Habilidades de Comunicación, elaborado por Hernández y León (2015), está orientado a adolescentes que cursan educación secundaria. Dicho programa constó de 5 sesiones de tratamiento en el grupo experimental, de 2 horas de duración cada sesión y periodicidad semanal. Los componentes del programa fueron tres: Educativo (1 sesión), fomentar el estilo explicativo-atributivo optimista (2 sesiones) y Entrenamiento en Habilidades de Comunicación (2 sesiones). Se puso en práctica mostrando resultados positivos post- test en el grupo experimental al que se había aplicado.

5.4.1 Programas de intervención en la universidad

Los programas de intervención para fomentar la satisfacción vital han demostrado ser efectivos en la mejora del bienestar y en la disminución de síntomas depresivos, tal y como se deduce de los resultados de algunos meta-análisis como los de Sin y Lyubomirsky (2009) que analizaron 51 intervenciones con una muestra total de 4266 individuos.

El meta-análisis de Bolier et al. (2013) también evidencia mejoras en un total de 39 intervenciones analizadas, 19 de ellas en alumnos universitarios, aunque el tamaño del efecto tiende a ser pequeño, pero estable en el tiempo pasados varios meses (Baños et al., 2014; Davis y Zautra, 2013; Lyubomirsky et al., 2011; Ovejero, Miguel-Vicente, Jarden, Köppl, y Vega, 2015; Sin y Lyubomirsky, 2009).

A continuación exponemos algunas experiencias de éxito desarrolladas en contexto universitario:

El Programa de intervención manualizado para la potenciación de las fortalezas y los recursos psicológicos elaborado por Remor, Amorós-Gómez y Carrobles (2010), basado en otro anterior de estos autores, Amorós-Gómez y Remor (2006), está compuesto por 10 sesiones de 90 minutos de duración media, cuyo objetivo fue conocer los recursos psicológicos positivos del individuo, tales como maximizar lo positivo frente a lo negativo para la resolución de problemas, comprender sus beneficios para la salud tanto física como

psicológica, desarrollar el entusiasmo, la vitalidad y la relajación, con el objetivo de utilizarlos en la comunicación empática y asertiva para adaptarse correctamente a cualquier contexto. De todas las variables que se midieron pre-test y post-test, satisfacción con la vida fue medida mediante el cuestionario de Diener, y obtuvo resultados positivos entre los estudiantes universitarios.

El programa de psicología positiva de Ovejero et al. (2015) fomenta la felicidad, la satisfacción vital, así como el uso y conocimiento de fortalezas y afectos positivos, en la misma línea que el programa de psicología positiva elaborado por Arroyo-Resino y Carrasco-Temiño (2017) que tiene como objetivo trabajar la felicidad, la satisfacción con la vida, fortalezas y mindfulness.

El programa de intervención en Satisfacción vital de Montenegro, Córdoba, Córdoba Rosenow y García Payares (2017), se puso en práctica en 972 jóvenes universitarios. Su objetivo fue conocer su nivel de satisfacción con la vida, además de establecer estrategias para el mejoramiento del auto-concepto. La evaluación se llevó a cabo a través de encuestas y el cuestionario de Diener y obtuvo resultados satisfactorios.

Finalmente están los Programas Universitarios para Mayores, que constan de una serie de actividades de formación en las que interviene la universidad, pero están orientados a personas de avanzada edad. Son un medio de intervención eficaz para prevenir situaciones de dependencia y potenciación del envejecimiento activo y saludable. Su finalidad es mejorar la calidad de vida de las personas mayores mediante la realización personal e integración social, a través de contenidos tales como Humanidades, Arte, Literatura, Historia, Filosofía, seguidos por otras enseñanzas relacionadas con la Salud y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (Sánchez- Sánchez, 2017). Hoy, la inmensa mayoría de las universidades cuentan con programas educativos propios para personas mayores cuyo objetivo no es otro que adquirir conocimientos.

La mayor parte de programas de intervención en satisfacción con la vida revisados tienen su foco de intervención en el ámbito organizacional, en el trato directo con personas, concretamente ancianos (Parra Rizo, 2018) como parte de la población más vulnerable y, dentro del ámbito educativo, adolescentes (Sosa, 2014) y alumnos con necesidades educativas especiales (Moltó y Bruna, 2017), también dentro del ámbito de la psicología

clínica, pero pocas veces vemos programas de intervención en el ámbito universitario. No obstante, estudios como el de Ferrer y Jiménez (2009) han hallado una fuerte correlación entre la autoeficacia emprendedora de los alumnos universitarios, la satisfacción con la vida y la IE, lo que hace interesante trabajar estas variables en educación superior, motivando a los alumnos hacia una actitud de emprendimiento muy útil en el futuro.

5.5 INTERVENCIÓN EMOCIONALMENTE POSITIVA Y CREATIVA

5.5.1 Aspectos generales

Nuestro interés por mejorar la educación universitaria se remonta a la necesidad latente por cambiar la educación formal, aún basada en la adquisición de conceptos, por una educación basada en competencias para el futuro que mejore la empleabilidad de nuestros estudiantes, ya que no solo ha cambiado la educación sino los perfiles que buscan los empresarios en sus procesos de selección de personal.

Aprender es una de nuestras actividades diarias más significativas y dedicamos parte de nuestras vidas a realizarlo generalmente en instituciones educativas que contribuyen en mayor o menor medida a la formación de profesionales, pero a la vez, a la formación de personas. La educación cobra en esto un peso relevante.

La universidad históricamente ha sido el reino del ámbito cognitivo. Ha primado el pensar frente al sentir. Autores como Miller (2000) y Pintrich (2002) consideran que el aprendizaje no solo se refiere a la cognición fría del razonamiento. El aprendizaje y el procesamiento de la información se ven influidos por las emociones.

La cognición cálida es también importante para aprender (Woolfolk, 2010), por tanto, si tenemos en consideración que el paradigma educativo va cambiando en la educación superior, el proceso experimenta importantes transformaciones, yendo de un enfoque centrado en el profesor y los contenidos hacia un modelo que se centra en el alumno e integra junto con lo cognitivo las emociones.

Se ha constatado que una gran parte de los estudiantes universitarios no está adecuadamente preparada para lo que se requiere de ella en la universidad; los alumnos no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje (Allgood, Risko, Alvarez, y

Fairbanks, 2000), carecen de estrategias y procesos para enfrentarse al aprendizaje, lo cual es el factor principal del fracaso universitario (Tuckman, 2003). Todo ello, hace imprescindible plantear programas de intervención universitaria que desarrollen competencias y aprendizajes de calidad, autonomía y regulación. Programas especiales para apoyar la educación del Siglo XXI con una necesaria transformación de la educación formal (Pawlak, 2000).

Pese a sus beneficios, llama la atención los escasos programas de intervención que fomentan la IE (Ramos et al., 2012), la creatividad (Allueva, 2004), la felicidad (Párraga, 2015) y la satisfacción con la vida (Montenegro et al., 2017) en muestra universitaria. La mayoría se han orientado hacia la tercera edad y muestras escolares de Infantil hasta la etapa de secundaria.

Lo valioso de la educación es hallar una armonía entre razón y emoción. Autores como Cruz, Caballero y Ruiz (2013) y Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013) muestran la necesidad de fomentar programas de intervención emocional en el aula, y particularmente, en el aula universitaria (Belmonte, Caballero-García y Sánchez, 2019; Caballero-García y Sánchez, 2018).

Defendemos la importancia de desarrollar estas competencias en el ámbito universitario, por ser variables que ayudan a los alumnos a enfrentarse a los retos de la vida real, además de fomentar la implicación y motivación por el aprendizaje, y su contribución al desarrollo personal, académico, social y profesional (Caballero-García y Sánchez- Ruiz, 2018).

El programa de intervención emocionalmente positiva y creativa que se ha aplicado en este estudio (EPOCREU) ha sido diseñado y desarrollado por una parte del equipo ASE de la Universidad Camilo José Cela, coordinado por la directora de esta tesis, IP del proyecto del que este trabajo de investigación parte, “Hacker & Happy”, en el que he participado activamente, y que ahora sistematizamos y describimos, por ser la base fundamental del objetivo de esta tesis y del cambio que queremos promover en la universidad, hacia aprendizajes procedimentales que hagan de nuestros alumnos mejores personas y con mejores herramientas para competir en el mercado laboral.

Está basado en el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990) que considera la IE como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional,

independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal y Salovey, 2005); los planteamientos teóricos de Diener, Suh, Lucas y Smith (1999), Limiñana et al. (2010), Lyubomirsky y Lepper (1999), y las recomendaciones para el desarrollo del pensamiento creativo de autores como Martín y Martín (2012) y Ramírez y Fuentes (2013), ya citados.

El programa de intervención se desarrolló una vez realizada la evaluación pre-test de nuestro estudio. Su objetivo fue trabajar emociones positivas y desarrollar el pensamiento creativo de manera integrada con las materias habituales de clase, con el fin de mejorar el rendimiento y las competencias de IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida de los estudiantes universitarios que formaron parte del grupo experimental y encontrar argumentos empíricos para promocionar estrategias de cambio metodológico en la Universidad que mejoren la competitividad de nuestros alumnos.

A continuación, exponemos quiénes han sido los destinatarios, su duración y temporalización, así como los objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos y formas de evaluación acordadas/informadas por los profesores participantes, que configuraron el tratamiento que se llevó a cabo en esta investigación.

5.5.2 Destinatarios

Estudiantes de primero a cuarto cursos de titulaciones del ámbito de las Ciencias Sociales, de la Educación y de la Salud de Centros de Ciclos Formativos de Grado Superior y de las Universidades de la Comunidad Autónoma de Madrid participantes en nuestro estudio, referenciadas en la parte metodológica de este informe.

5.5.3 Temporalización y duración

El programa se llevó a cabo en el segundo semestre (entre febrero-junio) del curso académico 2017-2018, en el aula habitual, en horario lectivo, e integrado dentro de la programación didáctica de las asignaturas de los 6 profesores que impartieron docencia a los grupos experimentales de nuestra investigación. La intervención tuvo una duración de 178 sesiones totales (5.93 sesiones promedio por grupo) de unos 60 (59.50) minutos de duración, en los que se desarrollaron 30 actividades diferentes, 17 específicas de educación

emocionalmente positiva (56.67%), 2 de ellas con algún elemento musical, y 13 actividades para el desarrollo del pensamiento creativo (43.33%), 1 de ellas con algún elemento de emprendimiento.

5.5.4 Objetivos

Junto con los específicos de las asignaturas en las que el programa se vio inmerso, el programa tuvo un objetivo general y dos bloques de objetivos específicos (uno para trabajar las emociones positivas y otro para trabajar el pensamiento creativo) que exponemos a continuación:

5.5.4.1. Objetivo general

Trabajar las emociones positivas y el pensamiento creativo, de manera transversal e integrada con los contenidos específicos de la materia del curso.

5.5.4.2. Objetivos específicos

Emociones positivas

Identificar y manejar tanto nuestras emociones positivas como las de los demás, enfatizando la empatía y la asertividad mediante diferentes actividades, concienciando de la importancia de su práctica dentro del aula y su necesidad en el ámbito profesional. Concretamente los alumnos aprendieron a:

Reconocer las propias emociones y ser capaz de etiquetarlas verbalmente.

Empatizar con las emociones de otros compañeros.

Fomentar la asertividad en el aula.

Sacar la potencialidad de nuestras emociones mediante su práctica.

Interiorizar la importancia de las emociones positivas en su vida personal, académica y profesional.

Diseñar, desarrollar y evaluar planes de acción basados en la práctica de emociones positivas.

Experimentar y reflexionar sobre la influencia de la música en nuestras emociones, en el clima de clase y en el rendimiento en la tarea.

Creatividad

Resolver problemas relacionados con la materia, atendiendo a las emociones y utilizando el razonamiento crítico y la creatividad como herramientas útiles para el ámbito profesional. Concretamente los alumnos aprendieron a:

Identificar problemas dentro de su realidad profesional y a elaborar preguntas que puedan ser susceptibles de innovación o investigación educativa, todo ello en el marco de la materia que están estudiando.

Resolver problemas del ámbito profesional de forma sencilla y en equipos cooperativos.

Reflexionar de forma crítica sobre la situación problemática y buscar soluciones alternativas y creativas.

Ampliar puntos de vista a través de diferentes técnicas que desarrollan el pensamiento crítico y creativo.

Fomentar la reflexión y pensamiento divergente de los alumnos.

Reconocer perspectivas, conductas y habilidades emprendedoras.

Despertar la actitud emprendedora, relacionarla con las emociones y la creatividad, y promover su potencial para la empleabilidad.

Mejorar los procesos de búsqueda y uso académico y científico de la información con temas relacionados con la felicidad, la creatividad y la satisfacción con la vida y su influencia en el bienestar personal y el éxito académico y profesional.

Valorar la importancia de la música como suscitadora de emociones y facilitadora del rendimiento.

5.5.5 Contenidos

Además de los contenidos de las asignaturas que formaron parte de nuestro experimento, se trabajaron los siguientes contenidos:

BLOQUE 1: Emociones positivas

Reconocimiento e identificación de emociones propias y en los demás.

Empatía.

Asertividad.

Habilidades sociales.

Importancia de las emociones positivas en la vida personal, académica y profesional.

BLOQUE 2: Emociones positivas/ Música

Influencia de la música en nuestras emociones y en nuestro rendimiento.

BLOQUE 3: Creatividad

Creatividad e innovación educativa.

Desarrollo del pensamiento crítico y divergente.

La pregunta como base del aprendizaje y de la investigación educativa.

Resolución creativa de problemas.

BLOQUE 4: Creatividad/emprendimiento

Reconocimiento de las perspectivas, conductas y habilidades emprendedoras

Creatividad y emprendimiento.

La IE, la creatividad y el espíritu emprendedor como herramientas del siglo XXI.

5.5.6 Metodología

La aplicación del programa se hizo entre las evaluaciones pre-test y pos-test, en el grupo experimental y exigió una formación previa del profesorado participante en educación emocionalmente positiva y creativa. Esta formación estaba alineada con la fundamentación teórica de nuestro programa y con los modelos de evaluación de las variables de nuestro estudio. Se combinó con dinámicas de trabajo en equipo para la planificación y definición de los planteamientos metodológicos y de evaluación de las actividades relacionadas con la

emoción y el desarrollo del pensamiento creativo que se iban a implantar, de manera integrada con los contenidos específicos de la materia de la que cada uno era responsable.

Concretamente el programa se llevó a cabo en horario lectivo, se adaptó a las características del grupo-clase y se integró dentro de la programación didáctica de las asignaturas de Didáctica de la Matemática, Técnicas de Comunicación y Asesoramiento Educativo, Observación e investigación en el aula, Aspectos Organizativos del Centro Educativo e Inglés.

El desarrollo de las clases tuvo tres tiempos claramente diferenciados: un primer momento para el planteamiento de los objetivos de la sesión, de motivación y tanteo de conocimientos previos; un segundo momento, de desarrollo de contenidos y realización de actividades específicas relacionadas con emociones positivas o desarrollo de la creatividad; y un tercer momento de valoración de la experiencia y de implicación para la práctica.

Tradicionalmente se considera la clase teórica como la modalidad más común en la enseñanza superior pero en la medida que nos planteamos otros escenarios educativos necesariamente deberemos abordar la utilización de otras metodologías y el proceso de Convergencia Europea en el que estamos inmersos, constituye una oportunidad para avanzar en esta línea, ante la necesidad de abordar los procesos de planificación de la enseñanza desde otra perspectiva donde los profesores no centran su tarea en transmitir conocimientos sino en ser gestores de los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

Por esta razón el programa de intervención se centró fundamentalmente en ofrecer herramientas y medios para que el alumno sea quien de forma autónoma controle su propio proceso de aprendizaje y acompañarle para orientarle y ayudarle a superar las dificultades que encuentre.

Dentro del abanico de técnicas metodológicas empleadas, además de las tradicionales de tipo expositivas, nos apoyamos en estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, ejecución de proyectos, trabajo cooperativo y trabajo en equipo como metodología activa y participativa promotora de aprendizajes significativos. Los alumnos trabajaron juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás y su rendimiento dependió del esfuerzo de todos los miembros del grupo. Realizaron trabajos colectivos y cada uno promovió el mejor rendimiento de los demás, por la vía de ayudar, compartir, explicar y alentarse unos

a otros, prestándose apoyo, sobre la base de un compromiso y un interés recíprocos. Esta metodología adquirió mayor importancia cuando la actividad mezcló la música como suscitadora de emociones, o la creatividad con emprendimiento.

Para lograr este trabajo en equipo, se propusieron dinámicas de grupo (*brainstorming*, talleres de trabajo, y *role-playing*), enfatizando el auto-aprendizaje y la auto-formación, enseñando y aprendiendo a partir de problemas que tienen significado para los alumnos, al asociar estos problemas a realidades que podrán encontrarse en su futura vida profesional y utilizando el error como una oportunidad más de aprendizaje. Todo ello mediante técnicas concretas de resolución de problemas de forma creativa como son las técnicas de los 6 sombreros De Bono (1985) y la metodología “Scamper”, como un acrónimo utilizado por Eberle (1977) de pensamiento creativo. La utilización de uno u otro método dependió del tipo de competencias a desarrollar, las características del grupo y del escenario donde se desarrolló la actividad.

La felicidad y satisfacción con la vida se trabajaron como estrategia de afrontamiento ante la resolución de tareas de clase y factores estresantes vinculados a la vida académica (exposiciones públicas, exámenes, trabajos, prácticas, fechas de entrega...etc) y la preocupación latente acerca del futuro profesional. La metodología desarrollada emocionalmente positiva y creativa se combinó con el aprendizaje vivencial o experiencial (*experiential learning*) y el aprendizaje basado en contexto (*context-based learning*). El profesor gestionó sus espacios y tiempos de aprendizaje desde el rol de formador, mentor, desarrollador y evaluador, manteniendo en todo momento el protagonismo del alumno y su aprendizaje. Los alumnos comprendieron la materia de un modo integral, en el que lo académico se combinó con lo práctico e investigativo (Robles y Caballero, 2010, 2011) y con lo humano y relacional.

La manera de relacionarse un tutor con sus alumnos generando asertividad nos lleva a comprobar que la felicidad se fomenta, pues ambas, tienen que ver con la calidad de las relaciones que mantenemos con quienes nos rodean. Este es otro motivo por el que a través del *Role playing* hemos apostado por su trabajo junto a los discentes universitarios. Si la asertividad hace referencia a la capacidad de comunicarnos de un modo honesto y

respetuoso, la felicidad depende en buena medida de los vínculos que somos capaces de establecer con esos otros (Bach y Forés, 2012).

Partiendo de los conocimientos impartidos en el aula y del trabajo en equipo, consideramos que la comunicación, nos permite sentir empatía, entender el punto de vista de los demás con la intención de comprender sus sentimientos y emociones. La Empatía favorece la tolerancia, el respeto y la solidaridad generando así mayor felicidad en las personas (Moya Albiol, 2014).

El papel del profesor es fundamental para el correcto desarrollo de los objetivos propuestos, por ello se cuidan aspectos tales como promover en los estudiantes el pensamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones aun en situaciones de incertidumbre; poniendo énfasis en aprender más que en enseñar, y fomentando el desarrollo de una atmósfera de confianza y respeto, capaz de promover que cada individuo sea sensible a las necesidades y sentimientos colectivos e individuales; y promover actitudes para que nadie sea un mero espectador del proceso y se atreva a pensar y a tomar riesgos (de Miguel, Alfaro, Apodaca, Arias, García y Lobato, 2006).

Asimismo, trabajamos la curiosidad y las cualidades inherentes a la investigación para la transformación y el cambio, en la manera de aprender y enseñar en el aula y para conseguir mejoras en la práctica educativa.

5.5.8 Actividades

El programa tuvo entre 5 y 9 actividades por materia, una media de 7,3 actividades por profesor. Dentro de las actividades que trabajan las emociones positivas, nos encontramos con 4 bloques diferenciados; por un lado tenemos aquellas que sirven para identificar nuestras propias emociones, aquellas que identifican las emociones de los demás, y aquellas que están asociadas a la música como suscitadora de emoción.

Algunas de las actividades que ayudaron a identificar emociones propias y etiquetarlas son: “El emocionario”, donde cada alumno en un diario apuntó previa observación, aquellos motivos que le hicieron sentir emociones positivas durante un periodo de tiempo concreto, a lo que posteriormente siguió una reflexión, concluyendo el impacto que ello

tuvo en su vida personal, académica y profesional y que finalmente decidió voluntariamente compartir en el aula.

Posteriormente a dicha actividad, como parte de otra sesión, se elaboró un “diccionario de emociones” en el que los alumnos cumplimentaron una ficha donde se identificó la emoción que presentaban ese día y las sensaciones físicas y cognitivas asociadas a ella, para ponerles un nombre.

Otra actividad de esta índole fue la “caja de los sentimientos”, que constó de tres cajas etiquetadas con tres emociones, dónde cada alumno depositó su nombre en función de la emoción con la que llegaba al aula. Posteriormente y siempre de forma voluntaria, se decidía si se quería o no compartir el sentimiento con los demás.

“Parejas” es otra actividad que cuenta con las características de las anteriores, donde el profesor escribe en la pizarra las ideas emparejadas y los alumnos las copian en una hoja. Cada alumno debe decidir por cuál de las dos opciones se inclina subrayándola en su hoja y posteriormente explicar por qué han escogido dicha opción.

“Tú eres para mí”, es otra actividad en la cual con ayuda de las nuevas tecnologías los alumnos elaboraron un vídeo de una persona importante para ellos, con el objetivo de emocionarles, definiendo de forma escueta el motivo por el cual es importante en sus vidas y que compartan sus emociones. Otras actividades trataron de emocionar a los demás fomentando la asertividad, la empatía y el buen clima del aula: “El abanico emocional”, partiendo de la base de que son alumnos del segundo trimestre y tienen un mínimo de conocimiento de los compañeros, es una actividad en el cual cada alumno tras la elaboración de un abanico de papel, escribirá una cualidad a su compañero que a su vez irá pasando a otros, hasta pasar por todo el aula, de forma que todos tengan un feedback emocional.

A través del “Role Playing tutor” también logramos trabajar la asertividad y la empatía, mediante la actividad “Role Playing tutor” mediante casos reales o ficticios que pueden darse en el día a día de un profesional, adaptando el problema a la asignatura y el ámbito académico que se imparte.

También se utilizó la técnica del “sociograma”, nombre que adquiere la propia actividad, en el que cada alumno identificó los roles de cada miembro del aula para elaborar diferentes perfiles (el líder, la charlatana, la aislada...) y con ello mejorar el clima del aula.

Finalmente se empleó “la historia cooperativa de emociones”, en la que cada alumno cuenta una historia asociada a la práctica profesional, ya sea real o ficticia, en el que deben poner grupalmente aquellas emociones que pueden sentir cada uno de los personajes, con el objetivo de ampliar la historia añadiéndole a esta contenido emocional.

“Exprésate y Emocíoname”, es otra actividad grupal, donde los alumnos tendrán que expresar a través de la mímica una situación previamente hablada con el profesor, en la que se esté viviendo una emoción concreta. El resto de la clase, deberá averiguar de qué emoción se trata y la situación que la ha suscitado.

Un tercer grupo serían las actividades orientadas a trabajar las emociones de forma conjunta con la música, estas son “ Musicalia”, una actividad en la que se presenta al alumno un título y diferentes palabras de vocabulario para que creen una historia acorde a la música que van a ir escuchando a lo largo de la sesión y “Hora feliz” , una actividad en la que el profesor recibe a los alumnos e inicia su clase con música alegre, que mantiene mientras realizan tareas de clase, y en ocasiones, la música ambiente es elegida por los propios alumnos.

Un cuarto grupo de actividades desarrollan habilidades de búsqueda y uso de la información. En la actividad denominada “Fuentes de información” el alumno investiga sobre temas relacionados con la creatividad, la felicidad o la IE y su influencia en el rendimiento fomentando no solo el interés del alumno en la temática sino su capacidad de investigar y aprender a aprender.

La creatividad se trabajó con actividades grupales, en torno a dos técnicas principalmente, la técnica de los 6 sombreros de de Bono y la de SCAMPER (Osborn, 1953; Eberle, 1996). Dichas actividades requirieron alguna sesión previa de formación acerca de la técnica en sí, antes de emplearla de forma práctica en las actividades propuestas por el profesor. Los problemas que se plantearon para poner en práctica las técnicas, estaban relacionados con la asignatura y el mundo profesional al que el alumno aspiraba, intentando que fueran lo más reales posibles.

Además de poner en práctica estas técnicas, se realizaron otras actividades como “Relaciona imágenes” u “Objeto”, la primera trataba de relacionar imágenes de objetos, que no tenían a simple vista relación alguna y, la segunda, consistía en buscar usos alternativos a un objeto cualquiera no coincidiendo con el fin para el que fue diseñado inicialmente, siempre de forma lógica y debatida posteriormente mediante el razonamiento crítico.

Finalmente, se trabajó la creatividad asociada con el emprendimiento, con una actividad denominada “Creatividad para emprender” en la que el profesor tuvo un papel fundamental al despertar el interés por la temática y asistir con sus alumnos, a un taller impartido por expertos, cuyos contenidos se trabajaron posteriormente en clase, suscitando el intercambio de vivencias y orientando el interés de lo aprendido y su importancia para el desarrollo profesional.

5.5.9 Recursos materiales y personales

En la elaboración de las sesiones sobre emociones se pretendió que los materiales utilizados no fueran costosos o de difícil adquisición y pudieran encontrarse en un aula convencional fácilmente: folios, proyector, ordenador con conexión a internet, y todo aquello que el alumno requiriera para la actividad programada dentro de la materia.

En relación a los recursos materiales empleados para trabajar la creatividad, se usaron los materiales propios para la aplicación de las técnicas de Scamper y De Bono. En la técnica de los 6 sombreros de de Bono, se utilizaron los sombreros y una breve explicación de su función; en la técnica de SCAMPER los alumnos resolvieron creativamente problemas reales de su vida profesional, expuestos en una ficha con las preguntas definidas y las posibles respuestas en abierto, junto a la ficha para el estudio del caso.

Para las evaluaciones pre-test y post-test usamos las pruebas estandarizadas que hemos descrito en el apartado de instrumentos de investigación de este informe. Todas ellas reunieron características psicométricas adecuadas de validez y fiabilidad.

Además, usamos el aula como un recurso más, con espacio suficiente y con la posibilidad de modificación de mobiliario, acorde a las demandas de la actividad, propiciando la

reorganización de la clase según grupos diversos y de tamaño medio, y fomentando un buen clima de aula que incentive la participación.

Los recursos humanos empleados fueron los propios docentes que impartieron el programa de intervención, 6 profesores con experiencia docente e investigadora universitaria, especialistas en la materia que impartían dentro de los grados y con formación específica en los lineamientos teóricos y prácticos del programa.

5.5.10. Evaluación

A la evaluación inicial (pre-test) y final (post-test) del estudio, se sumó una evaluación procesual y contextualizada (hay que tener en cuenta el contexto a evaluar), diseñada intencional y técnicamente (requiere planificación), de recogida de información, relevante, fiable (que mide bien) y válida (sirve para medir lo que queremos medir), para emitir juicios valorativos en función de unos criterios preestablecidos y tomar decisiones (Fernández, Rodríguez-Mantilla y Zarzuelo, 2016). En nuestro caso, la evaluación que requiere el contexto del plan de estudios donde se encuentra inserta la materia que formó parte de nuestro estudio, recogida en la correspondiente guía docente.

Dicha evaluación se centró en tres aspectos tangibles del desempeño del alumno: La prueba objetiva (examen), un portfolio o guía de actividades y la asistencia/participación en clase, que nos permitió obtener información del RA del alumno. Los porcentajes ponderados para cada aspecto a evaluar variaron en función de la materia, pero en todo caso, se preservaron los resultados de aprendizaje verificados para cada una de ellas dentro del título en el que fueron impartidas.

A esta evaluación se le unió otra de carácter cualitativo en la que los alumnos y profesores valoraron su experiencia personal y académica con el programa. En ambos casos, los resultados fueron muy positivos. Todos coincidieron en afirmar la necesidad de implantar estos cambios metodológicos en la Universidad, por lo beneficiosos para el desarrollo personal, por el clima laboral que generan y porque de alguna manera son estrategias que les serán útiles para la vida laboral.

III. MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6: INTELIGENCIA EMOCIONAL, CREATIVIDAD, BIENESTAR SUBJETIVO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS.

En el marco teórico desarrollado, hemos comprobado que existen hoy en día nuevas demandas y requerimientos que son exigidos a los universitarios cuando egresan de las aulas, que ya no se refieren en exclusiva a competencias técnicas adscritas a sus titulaciones universitarias (Mazalin y Kovacic, 2015; Pop y Mihaila, 2008; Tomlinson, 2008; Turner, 2014). Nuestra propuesta de cambio incluye la IE, la creatividad, la felicidad y la satisfacción con la vida, como variables a tener en cuenta en este proceso de enseñanza aprendizaje universitario y más en concreto, para la empleabilidad. El ámbito universitario representa la etapa que precede a la inserción en el mundo del trabajo; varios estudios han analizado las posibles relaciones entre habilidades emocionales y creativas y su influencia para el éxito en dicho contexto.

Los beneficios de la IE han sido documentados en muchas áreas de la vida, pero más frecuentemente en los campos profesionales (Boyatzis, 2006, 2008; Dreyfus, 2008; Koman y Wolff, 2008). Por lo tanto, parece necesario integrar el desarrollo de estas competencias en los currícula educativos para lograr un desarrollo profesional efectivo (Palomera, Fernández- Berrocal y Brackett, 2008). A medida que nos acercamos a estudios superiores, la creatividad va perdiendo peso en los planes de estudio, siendo necesaria una profunda transformación de la Universidad hacia la implementación de metodologías que fomenten el pensamiento crítico y el espíritu creativo e innovador de los alumnos. El papel de la universidad es formar personas con capacidad crítica y creativa, que salgan al medio a solucionar situaciones problemáticas y generen desarrollo. En cuanto a la felicidad y la satisfacción con la vida, se ha estudiado en el ámbito universitario y se ha comprobado que los estudiantes felices tienen más probabilidades de finalizar sus estudios universitarios, además de ser una clave para el éxito futuro, al ser la base del cumplimiento de metas, del planteamiento de otras nuevas, como también guarda relación con la satisfacción de vida y la mejora de las expectativas personales, entre otros aspectos.

La crisis económica, está obligando a las administraciones a replantearse la forma en que se han gestionado los servicios públicos o privados. Sería una buena ocasión para que las universidades incorporen o implementen los instrumentos docentes necesarios para que los estudiantes desarrollen sus destrezas emocionales y creativas.

Hoy en día asumimos en la educación que cada alumno es diferente al resto, que existen diferentes caminos y maneras de caminar, de atravesar barreras e incluso de aprender. Se han parecen descuidado aspectos tan básicos como la influencia e importancia del bienestar, alegría y felicidad, que, junto a rasgos e instituciones promotoras de emociones, fortalezas y virtudes, conforman todo un nuevo enfoque: la psicología positiva. Variables como IE, creatividad, felicidad o satisfacción con la vida parecen constituirse como agentes que implícitamente contribuyen al desarrollo integral, o, dicho de otra forma, en un aprendizaje basado en competencias, que nos servirán en el futuro profesional.

Dentro de este marco, el propósito de nuestro trabajo ha sido estudiar cómo están estas variables en el ámbito universitario y ver qué efectos tienen sobre ellas un programa específico emocionalmente positivo y creativo, por su potencial para los alumnos.

Este trabajo de investigación tiene sus antecedentes en la línea de investigación iniciada por la dirección de esta tesis con alumnos universitarios de educación, en el se evaluaba la IE y el posible estilo de ser padres, como aspectos necesarios para la formación del docente y la mejora de su práctica (López Franco y Caballero-García, 1999).

A partir de aquí, surgieron otras líneas de trabajo promotoras de la competencia emocional: a) con estudiantes universitarios, utilizando la lectura como suscitadora de emociones (García Lago, 2008; Caballero-García y García Lago, 2010), reivindicando su uso como competencia transversal con estudiantes de ingeniería (Mata, 2009), en modalidades a distancia (Caballero-García y Carretero, 2014, 2016), trabajándola en entornos de educación emocionalmente positiva, junto con la felicidad y la creatividad (Caballero-García, Carretero y Fernández Palop, 2015; Caballero-García, Carretero y Sánchez, 2016; Caballero-García, Carretero, Sánchez y Ruano, 2018; Caballero-García, Ruano y Sánchez, 2018; Caballero-García y Sánchez, 2018; Caballero-García, Sánchez y Belmonte, 2019), el emprendimiento (Caballero-García, Guillén Tortajada y Jiménez Martínez, 2017a y b) por su influencia con el RA (Moraleda y Caballero-García, 2016); b) con alumnos de

secundaria, para la mejora del rendimiento deportivo y el desarrollo de hábitos saludables (Laguna, 2008), el rendimiento matemático (Cifuentes, 2017; Caballero-García y Cifuentes, 2017); y c) con alumnos de primaria, a través de la dramatización (Cruz Colmenero, 2008; Cruz Colmenero, Caballero-García y Ruiz Tendero, 2013), el aprendizaje social y emocional en profesores y alumnos (Caballero-García, 2009; Carretero, 2010), para la mejora del rendimiento matemático (Caballero-García y Cifuentes, 2014, 2017), entre otros.

Todas estas publicaciones han sido desarrolladas por miembros del grupo de investigación 01.EDU.2011.04 Aprendizaje Social y Emocional (ASE) de la Universidad Camilo José Cela, cuyo IP es la Dra. Presentación A. Caballero García, que cuenta en su trayectoria investigadora y de innovación con dos proyectos competitivos de temática relacionada con esta tesis, que fueron premiados en la III Convocatoria I+D+i de Ayudas a la Investigación de la UCJC: “Hats y Scamper: Creativos y felices (HAPPY)” (Curso académico 2014-2015), y en la IV Convocatoria I+D+i de Ayudas a la Investigación: “Hacker y Happy: Originales, Audaces e Inteligentes (HAPPY II)” (Curso académico 2015-2017).

Esta tesis doctoral surge precisamente de estos dos proyectos y ha tenido como fruto tres comunicaciones a congresos: Caballero García, Carretero y Sánchez (2016); Caballero García, Carretero Cenjor, Sánchez y Ruano (2018); Caballero García, Ruano Dávila y Sánchez (2018) y dos artículos en revistas científicas Caballero-García y Sánchez (2018) y Belmonte, Caballero-García y Sánchez (2019), todos ellos relacionados con la creatividad y la felicidad como factores clave en el ámbito universitario.

En Caballero-García y Sánchez (2018), La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios?, publicado en la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, los resultados mostraron que no existen diferencias significativas en la percepción de felicidad por género, edad y elección de estudios, sin embargo, el programa de intervención en emociones positivas fue efectivo y aumentó significativamente la felicidad subjetiva de los alumnos del grupo experimental frente al control.

En Belmonte, Caballero-García y Sánchez (2019), Análisis de la creatividad en estudiantes universitarios, diferencias por género, edad y elección de estudios, publicado en la revista

Educación XXI, los resultados mostraron que los estudiantes aumentan su creatividad después del programa de intervención en emociones positivas y creativas. Estas diferencias significativas también se encuentran en la creatividad por género, mostrándose las mujeres más creativas que los hombres tras el tratamiento. En cuanto a la edad, los alumnos más jóvenes, menores de 20 años, son significativamente más creativos que los alumnos con edades entre 20-23, 24-30 y entre 31-47 años. En cuanto a la elección de estudios, aquellos alumnos que pertenecen al sector de la educación muestran mayor índice de creatividad que los alumnos de sector no educativo. Los resultados del estudio se discuten por su gran interés para el cambio educativo en la universidad hacia el uso integrado en las aulas universitarias, como manera de trabajar por la empleabilidad y la igualdad de oportunidades en el desarrollo de competencias 2020 que nuestros estudiantes necesitan.

A lo largo de estos años hemos comprobado que las emociones y la creatividad se trabajan fácilmente en edades tempranas. La investigación destaca el impacto personal y social del desarrollo de estas competencias en el ámbito escolar. Un impacto que puede perderse si no hay continuidad desde las etapas iniciales a las universitarias. Pero, a medida que vamos creciendo y superando las etapas educativas, vamos perdiendo espacios y tiempos para su desarrollo, como decíamos al principio de este apartado. Defendemos la necesidad de planificar tiempos e implementar desarrollos de estas competencias en la Universidad. De esta manera, acercaremos la formación universitaria al mercado laboral y a las demandas de una sociedad cada vez más exigente y diversa.

Las universidades tienen un importante papel en la toma de decisiones relativas a la capacitación de sus estudiantes con el objetivo de ofrecer una formación que cubra los posibles requerimientos que habrán de afrontar, especialmente en el inicio de su carrera profesional, pero también a lo largo de toda su trayectoria (Maher, 2011; Mok, Wen y Dale, 2016; Pavlin y Svetlik, 2014; Silva, Lourtie y Aires, 2013).

Uno de los problemas a los que deben de enfrentarse este tipo de alumnado es al futuro laboral, una de sus grandes preocupaciones. Los estudiantes tienen que hacer frente a un futuro incierto en el que la empleabilidad ya no se mide con un papel que la universidad te otorga por terminar los estudios, sino por una serie de habilidades que ese papel no certifica, pero son incluso más importantes para el bienestar, como la felicidad y la

satisfacción con la vida, y una inmersión satisfactoria dentro del mundo laboral, como la IE y la creatividad. Ya no basta con saber, sino con saber hacer y saber ser. Por todo ello, es relevante conocer en qué medida las tienen nuestros alumnos universitarios y cómo podemos desarrollarlas para contribuir a su desarrollo personal y social, y darles herramientas para facilitar su incorporación al mercado laboral.

6.1 PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito fundamental de la investigación ha sido dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- 1- ¿Qué nivel de IE, creatividad, felicidad, satisfacción con la vida y RA tienen los alumnos de nuestra muestra y qué normalidad y homocedasticidad presentan por grupo, género, edad y elección de estudios?
- 2- ¿Existe relación entre IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida antes de una intervención emocionalmente positiva y creativa en el aula? Esa posible relación entre variables ¿se mantiene tras la intervención?
- 3- ¿Existen diferencias en IE, creatividad, felicidad, satisfacción con la vida y RA, en el grupo experimental frente al grupo control, antes y después de la aplicación de un programa emocionalmente positivo y creativo integrado en el aula universitaria?
- 4- ¿Existen diferencias individuales según género, edad y elección de estudios, tanto en el pre-test como en el post-test, en IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida, así como en el RA, tras la intervención?
- 5- ¿En qué medida actúan la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida, el género, la elección de estudios, la edad y el grupo como variables predictoras del RA?

6.2 OBJETIVOS

Para dar respuesta a estos interrogantes, establecimos los siguientes objetivos investigación:

6.2.1 Objetivo general:

Analizar la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida y el RA en estudiantes universitarios y estudiar posibles diferencias individuales en dichas variables (por grupo, género, edad y elección de estudios), su relación entre sí y carácter predictivo del RA, con el fin de promover entornos de aprendizaje en la Universidad que sean creativos, positivos y saludables, y además trabajen estas competencias como variables facilitadoras del rendimiento y la empleabilidad de nuestros alumnos.

6.2.2 Objetivos específicos:

OE.1. Conocer la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida y el RA de los alumnos universitarios y analizar la normalidad y homocedasticidad de estas variables en los grupos control y experimental, por género, por edad y por elección de estudios.

OE.2. Investigar la posible relación entre la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción momentos previos a una intervención emocionalmente positiva y creativa (tratamiento), así como la relación existente entre estas variables en el post-test y su correlación con el rendimiento del alumnado tras la intervención.

OE.3. Comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control, en la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida y el rendimiento de los alumnos antes y después de una intervención emocionalmente positiva y creativa integrada en el aula universitaria.

OE.4. Estudiar posibles diferencias individuales por género, edad, elección de estudios en las evaluaciones pre-test y post-test de la IE, la creatividad la felicidad, la satisfacción con la vida y el RA tras la intervención.

OE.5. Averiguar si la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida, el género, la elección de estudios, la edad y el grupo son variables predictoras del rendimiento académico de los alumnos.

6.3 HIPÓTESIS

Las hipótesis de investigación fueron:

Hipótesis 1: Los alumnos universitarios muestran una IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida medio, y un RA de notable, así como hay normalidad y homocedasticidad en estas variables durante el pre-test, por grupo, género, edad y elección de estudios.

Hipótesis 2: Existe una relación significativa positiva entre IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida, en la evaluación inicial (pre-test) y más alta en la evaluación final (post-test), así como es significativa y positiva la relación entre estas variables y el RA de los alumnos de nuestra muestra en las medidas post-test.

Hipótesis 3: Los alumnos del grupo experimental muestran una IE, creatividad, felicidad, satisfacción con la vida y RA mayor que los alumnos del grupo control tras la intervención emocionalmente positiva y creativa.

Hipótesis 4: Existen diferencias individuales según género, edad y elección de estudios, en IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida, y en el RA, pre-test y post-test.

Hipótesis 5: La IE, la creatividad, la felicidad y la satisfacción con la vida, el género, la elección de estudios, la edad y el grupo son variables predictoras del RA de los alumnos de la muestra.

6.4 VARIABLES

A partir de estas hipótesis, las variables de nuestro estudio fueron:

Grupo: Alumnos universitarios de la Comunidad de Madrid que configuran la muestra de estudio divididos en dos, en función de la metodología didáctica con la que han desarrollado sus clases mientras ha durado nuestro experimento: emocional positiva y creativa, por un lado, y tradicional, por otro.

Es una variable cualitativa de tipo nominal, dicotómica, con dos niveles de medida: Control (aquellos alumnos que siguen una metodología tradicional dentro del aula) y Experimental (aquellos alumnos que han recibido formación específica emocionalmente

positiva y creativa incluida en sus materias). En nuestro estudio, actúa como variable de agrupación y variable independiente en el objetivo 3 e hipótesis 3 de nuestra investigación.

Edad: Tiempo que ha vivido cada alumno de la muestra, contando desde su nacimiento hasta la realización de este estudio. Es una variable de tipo cuantitativa continua, medida en escala de intervalo. En nuestro estudio ha sido distribuida en 4 intervalos: sujetos con menos de 20 años, entre 20-23 años, entre 24-30 años y entre 31-47 años. Actúa como variable independiente en el objetivo 4 y 5 e hipótesis 4 y 5 de nuestra investigación.

Género: Características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los de los estudiantes universitarios, que los definen como masculino o femenino. Es una variable cualitativa nominal y dicotómica, con dos niveles de medida: hombre y mujer. Actúa como variable independiente en el objetivo 4 y 5 y en la hipótesis 4 y 5 de nuestra investigación.

Elección de estudios: Titulación de procedencia, estudios o carrera profesional que cursan los alumnos de la muestra participante en el momento de la realización de este estudio. Es una variable cualitativa nominal, dicotómica, con dos niveles de medida: ámbito educativo/no educativo.

Ámbito educativo: Titulaciones, estudios o carreras profesionales del área de Ciencias de la Educación que están cursando los alumnos de la muestra. En nuestro caso, Grado de Maestro en Educación Infantil, en Educación Primaria o Doble Grado en Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Ámbito no educativo: Titulaciones, estudios o carreras profesionales de los alumnos de la muestra que no pertenecen al área de Ciencias de la Educación. En nuestro caso, Técnico Superior en Administración y Finanzas, Marketing y Publicidad; en Actividades de animación en actividades físicas y deportivas; en Asesoría de imagen Personal y Corporativa; en Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear Dual; y Anatomía Patológica y Citodiagnóstico. Actúa como variable independiente en el objetivo 4 y 5 y en la Hipótesis 4 y 5 de nuestra investigación.

Rendimiento académico: Nota final de los alumnos en las asignaturas de la titulación, estudios o carrera profesional participantes. En nuestro caso, asignaturas de Grado en Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, como: Acción tutorial, Psicología de la educación, Observación e Investigación en el aula, Didáctica de las matemáticas y Técnicas de comunicación e intervención socioeducativa; Aspectos organizativos del centro educativo, e Inglés, en el caso de las titulaciones de ámbito no educativo.

Es una variable cuantitativa de carácter continuo, con valores de 0 a 10 puntos, interpretada cualitativamente de acuerdo a los siguientes criterios: nota inferior a 5, suspenso; nota de 5-6, aprobado, nota de 6-9, notable; nota de 9-10, sobresaliente. Actúa como variable dependiente en los objetivos 3, 4 y 5 e hipótesis 3, 4 y 5 de nuestra investigación.

Inteligencia emocional:

Percepción de los alumnos acerca de su capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar los pensamientos y acciones (Mayer y Salovey, 1990).

Es una variable cuantitativa de carácter discreto, con tres niveles de medida, correspondiente con las 3 dimensiones evaluadas en el TMMS 24: percepción, comprensión y regulación emocional.

La atención o percepción de los sentimientos, entendida como la facultad para sentir y prestar atención a las emociones correctamente; la claridad o comprensión emocional, entendida como la facultad para distinguir e identificar las emociones de manera correcta y reparación o regulación de las emociones, entendida como la facultad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

Actúa como variable dependiente en los objetivos 3 y 4 e Hipótesis 3 y 4 de nuestra investigación, y en el objetivo 5 e hipótesis 5, como variable independiente.

Creatividad:

Proceso cognitivo innato en la capacidad humana, capaz de transformar el pensamiento aprendido en algo nuevo y original, influenciado tanto por las propias características personales y emocionales como por estímulos externos (Corbalán Berná et al., 2003). Es una variable cuantitativa discreta, cuyos datos proceden del test CREA, láminas A, B y C, referenciado en el apartado de instrumentos de medida de este informe. Actúa como variable dependiente en los objetivos 3 y 4 e hipótesis 3 y 4 de nuestra investigación y en el objetivo 5 e hipótesis 5, como variable independiente.

Felicidad: Experiencia de BP global, desde la perspectiva de quien responde, en un período específico de tiempo (pre-test/post-test), medida con la Escala de Felicidad Subjetiva de Lyubomirsky y Lepper (1999) y con el Cuestionario de Felicidad de Oxford (Hills y Argyle, 2002). Es una variable cuantitativa discreta, que actúa como variable dependiente en los objetivos 3 y 4 e hipótesis 3 y 4 de nuestra investigación, y en el objetivo 5 e hipótesis 5, como variable independiente.

Satisfacción con la vida: Valoración global que la persona hace sobre su vida, comparando lo que ha conseguido, sus logros, con lo que esperaba obtener, sus expectativas (Diener et al., 1985). Es una variable cuantitativa discreta, que actúa como variable dependiente para los objetivos 3 y 4 e hipótesis 3 y 4 de nuestra investigación, y como variable independiente en el objetivo 5 e hipótesis 5.

6.5 METODOLOGÍA

En nuestra investigación utilizamos un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental, con grupo control no equivalente y medidas pre-test y post-test (Campbell y Stanley, 1966; Cook y Campbell, 1979), tipo 10 con las variables IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida, y tipo 12c, en el caso de RA, al disponer únicamente de la medida post-test.

Los diseños cuasi-experimentales suelen utilizarse en el campo de la educación y de las ciencias sociales. Son específicos de las investigaciones que poseen todos los elementos de un experimento, excepto que los sujetos no se asignan aleatoriamente a los grupos, sino que se seleccionan de forma ocasional (Pedhazur y Schmelkin, 1991) y por razones prácticas (Kirk, 1995), para dar respuesta a los objetivos del estudio.

En nuestro cuasi-experimento, el grupo experimental recibió una intervención (variable independiente) emocionalmente positiva y creativa, y se comparó con otro grupo control, que no recibió el tratamiento. A partir de aquí se pusieron en práctica un conjunto de estrategias de investigación conducentes a la valoración del impacto de una intervención; y, por ende, al estudio de los eventuales cambios que pueden ocurrir sobre las variables dependientes.

Para controlar el sesgo que pudiera venir derivado de la ausencia de aleatorización en la selección de la muestra, se emplearon técnicas estadísticas que nos ayudaron a identificar y separar los efectos de la intervención de aquellos otros que pudieran haber afectado a la variable dependiente, en el estudio del impacto del tratamiento/cambio (Pedhazur y Schmelkin, 1991).

Minimizamos el efecto placebo y el efecto Hawthorne consiguiendo que los sujetos participaran en el estudio sin estar informados acerca de la intervención que se podría aplicar. De esta manera, se evitó cualquier reactividad psicológica (efecto) que pudiera afectar a su comportamiento espontáneo (Molina y Ochoa, 2014). Como protección adicional, el tratamiento estadístico de los datos también se hizo al margen del conocimiento de esta asignación. La asignación aleatoria de los grupos y el enmascaramiento son dos técnicas habituales que se utilizan para minimizar el sesgo de los datos (Stuart y Rubin, 2008).

La fiabilidad y validez de la medida de nuestras variables quedó garantizada por la evidencia empírica lograda por los autores de los instrumentos seleccionados, la de los investigadores que la han utilizado en sus investigaciones y la calculada para nuestra muestra de estudio, reflejada en el apartado instrumentos. Siguiendo las indicaciones de Campbell y Fiske (1959), garantizamos la fiabilidad como estabilidad, conocida como test-retest, y la validez predictiva, con las medidas pre-test y post-test que se desarrollaron con

los grupos experimental y control. La fiabilidad como equivalencia (formas paralelas) y la validez concurrente, se logró con el empleo de dos instrumentos de medida para la misma variable, lo que sucedió en nuestro estudio con las variables de componente más subjetivo y menos estable en el tiempo, como la felicidad y la satisfacción con la vida.

A continuación, describimos los participantes, los instrumentos, el procedimiento de recogida de datos y los análisis estadísticos utilizados para dar cumplimiento a los objetivos y contrastar las hipótesis de nuestra investigación.

6.5.1. Participantes

La muestra de nuestro estudio estuvo compuesta por un total de 300 estudiantes, 232 (77,3%) mujeres y 68 (22,7%) hombres, con edades comprendidas entre 18 y 47 años, y una media de 21,72 años ($\sigma=.419$), procedentes de diferentes titulaciones de educación (Grados en Maestro en Educación Infantil, en Educación Primaria, doble Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria), un total de 175 alumnos (58,3%) y de titulaciones de ámbito no educativo (Grados de Técnico Superior en Administración y Finanzas, en Asesoría de Imagen Personal y Corporativa, en Anatomía Patológica y Citodiagnóstico, en Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear Dual, en Animación de Actividad Física y Deportiva, en Marketing y publicidad), un total de 125 alumnos (41,6%) (Tabla 2), pertenecientes todos a la población universitaria de la Comunidad de Madrid.

Tabla 2:

Distribución de la muestra, según titulación

Titulación	Fr (%)
Doble Grado en Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria	59 (19,7%)
Grado de Maestro en Educación Infantil	103 (34,3%)
Grado de Maestro en Educación Primaria	13 (4,3%)
TOTAL (ámbito educativo)	175(58,4%)
Titulación Superior de Anatomía Patológica y Citodiagnóstico	16 (5,3%)
Titulación Superior de Animación en Actividades Físicas y Deportivas	16 (5,3%)
Titulación Superior Asesoría de Imagen Personal y Corporativa	26 (8,7%)
Titulación Superior en Administración y Finanzas	30 (10%)

Titulación Superior Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear Dual	15 (5%)
Titulación Superior Marketing y Publicidad	22 (7,3%)
<u>TOTAL (ámbito no educativo)</u>	<u>125 (41,6%)</u>
<u>TOTAL</u>	<u>300 (100%)</u>

La estrategia de muestreo fue no probabilística, intencional o por conveniencia, también llamada muestreo incidental, sin concebirlo como accidente en sentido estricto sino como selección (Guilford, 1965), en el que, el investigador utiliza como sujetos del estudio, personas convenientes y de fácil acceso, en el que el uso de voluntarios es un fenómeno común (Goodwin y Goodwin, 1996). Se maneja con frecuencia en disciplinas como la Psicología o la Educación (Garrett, 1953) y es útil en procesos de investigación que implican pruebas de cuestionario (Pathak, 2008), como la nuestra.

La asignación de los grupos de participantes a cada condición experimental o control fue totalmente aleatoria y previa a la recogida de datos, respetando el sistema de aulas intactas y controlando el efecto placebo y el efecto Hawthorne, como hemos dicho anteriormente. Finalmente, el grupo experimental estuvo compuesto por 162 estudiantes (54%), 122 de ellos mujeres (40,7%) y 40 hombres (13,3%) y el grupo control estuvo formado por 138 estudiantes (66%), 110 de los cuales son mujeres (36,7%) y 28 hombres (9,3%) (

Tabla 3).

Tabla 3:

Distribución de la muestra, según grupo y género

Grupo	Género		Total Fr (%)
	Mujeres	Hombres	
Control	110 (36,7%)	28 (9,3%)	138 (46%)
Experimental	122 (40,7%)	40 (13,3%)	162 (54%)
Total Fr (%)	232 (77,3%)	68 (22,7%)	300 (100%)

En la Tabla 4 podemos ver la distribución de la muestra por grupo y por intervalos de edad, siendo la edad de frecuencia más alta la correspondiente al intervalo de 20-23 años,

mayor en el grupo experimental, y la de frecuencia más baja, la correspondiente al intervalo de mayor edad (31-47 años), menor en el grupo control.

Tabla 4:

Distribución de la muestra, según grupo y edad

		Edad				
Grupo		< 20 años	20-23 años	24-30 años	31-47 años	Total Fr (%)
Control	Fr (%)	60 (20%)	69 (23%)	8 (2,7%)	1(0,3%)	138 (46%)
Experimental	Fr (%)	39 (13%)	83 (27,7%)	24 (8%)	16 (5,3%)	162 (54%)
Total	Fr (%)	99 (33%)	152 (50,7%)	32 (10,7%)	17(5,7%)	300 (100%)

Además de la muestra de alumnos, en el programa de intervención participaron 6 profesores universitarios, de edades comprendidas entre los 30-60 años, con amplia experiencia docente e investigadora, que, una vez fueron formados, trabajaron con los grupos experimentales, diseñaron actividades de educación emocionalmente positiva y creativa, y las integraron junto a las específicas de sus materias, en el tiempo que duró el tratamiento (un semestre).

Una vez conocidas las características de la muestra, describimos los instrumentos de medida, el procedimiento de recogida y los análisis de los datos que nos han llevado a dar respuesta a las preguntas, objetivos e hipótesis planteadas.

6.5.2 Instrumentos de medida

- **El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)**, versión reducida del TMMS-48 de Mayer y Salovey (1990), adaptada al castellano por el grupo de investigación de Málaga (Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Es una medida de tipo autoinforme, utilizada para evaluar la IE percibida (es decir, los conocimientos de las personas sobre sus propios estados emocionales), en tres de sus dimensiones: Atención, Claridad y Reparación emocionales.

Cada una de estas dimensiones se evalúa a través de 8 ítems (atención, del 1 al 8; claridad, del 9 al 18; y reparación, del 19 al 24). A los sujetos se les pide que valoren el grado en el que están de acuerdo con cada uno de ellos con una escala tipo Likert de 5 puntos, que varía desde 1 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Para las tres dimensiones se hacen valoraciones específicas en función del sexo de los participantes, pudiendo oscilar las puntuaciones entre 8 y 40 puntos, de acuerdo al baremos estandarizado por los autores.

Sus propiedades psicométricas muestran una validez y fiabilidad adecuadas y las correlaciones entre las subescalas van en la dirección esperada, señalan sus autores. La escala de Reparación correlaciona positivamente con Claridad ($r= 0.35$) pero no con Atención ($r= 0.07$). Su fiabilidad para cada componente es: Atención, $\alpha= 0,90$; Claridad, $\alpha= 0,90$ y Reparación, $\alpha= 0,86$ (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004). En nuestro estudio, los valores α de Cronbach fueron 0,82, para Atención emocional; 0,79, para Claridad emocional; 0,80, para regulación emocional y 0,78 para la IE total. Todos ellos están comprendidos entre 0,70 y 0,90 e indican una buena consistencia interna (Kaplan y Saccuzo, 2009; Nunnally, 1978; Murphy y Davidshofer, 2005; Oviedo y Arias, 2005).

- El Test de Inteligencia Creativa (CREA) de Corbalán Berná, et al. (2003).

Es una medida cognitiva de la creatividad, inserta dentro de las denominadas *teorías finding problems*, utilizadas como instrumento de evaluación de las capacidades creativas. Su aplicación puede ser individual o colectiva. Está basada en la generación de preguntas escritas durante cuatro minutos a partir de estímulos visuales (láminas). Se usa en niños, adolescentes y adultos, cuenta con baremos para las tres edades, y se ha trabajado en población española y argentina. En concreto, la componen tres tipos de pruebas o láminas: lámina A (a partir de 10 años), lámina B (a partir de 12 años) y lámina C (a partir de los 6 años). A diferencia de otros tests que miden el mismo constructo, este test nos ofrece un único dato global de creatividad. La puntuación directa se obtiene de: número de preguntas realizadas por el sujeto, menos número de espacios vacíos u omisiones, menos número de respuestas anuladas, más número de puntuaciones extra (puntos asignados por número de cuestiones por encima de una). Posteriormente, la puntuación directa se consulta en los

baremos correspondientes para obtener la puntuación centil, y se interpreta como creatividad alta (75-99), media (26-74) o baja (1-25).

Tiene una confiabilidad de 0,875, para el uso de las formas A y B como formas paralelas, y una validez concurrente de 0.792, cuando se compara la forma A con la Bateria de creatividad de Guilford. Cumple, por tanto, con los estándares básicos de fiabilidad y validez para la valoración psicométrica de la creatividad (Corbalán Berná et al., 2003; Elisondo, 2015; Limiñana et al., 2010; Martínez Zaragoza, 2003). El valor α de Cronbach obtenido en esta investigación es: Crea A, 0.80; Crea B, 0.77 y Crea C, 0.81), y 0.90 para el conjunto. Todos ellos están comprendidos entre 0,70 y 0,90 e indican una buena consistencia interna (Kaplan y Saccuzo, 2009; Nunnally, 1978; Murphy y Davidshofer, 2005; Oviedo y Arias, 2005).

- **La Escala de felicidad subjetiva (Subjective Happiness Scale)** de Lyubomirsky y Lepper (1999).

Se trata de una medida general de felicidad subjetiva que evalúa una categoría molar de bienestar como fenómeno psicológico emocional global. Va más allá de la suma de estados emocionales positivos y negativos, y cogniciones relacionadas con el fenómeno. Considera la felicidad desde la perspectiva de quien responde, asumiendo el supuesto que, aún cuando existen diversos motivos para ser feliz, la mayoría de las personas tiene su propia idea de qué es ser feliz, cuándo lo son y cuándo no lo son, siendo capaces de reportarlo.

Está compuesta por cuatro ítems tipo Likert. Su corrección se hace mediante el sumatorio de los puntajes obtenidos, dividido por el número total de ítems. En cuanto al contenido temático, dos de esos ítems piden a quienes los responden caracterizarse a sí mismos usando intervalos absolutos e intervalos relativos a los pares, mientras los otros dos ítems ofrecen una breve descripción sobre qué son individuos felices e infelices y piden a los encuestados que respondan hasta qué punto cada caracterización los describe.

La escala ha sido validada inicialmente en muestras estadounidenses y rusas (Lyubomirsky y Lepper, 1999). Cuenta con versiones china, malaya, germana y filipina, que replican la estructura unidimensional de felicidad y muestran una buena consistencia interna y validez

convergente con otras medidas de BS (Swami, Voracek, Dressler, Eisma y Furnham, 2008).

También existe evidencia empírica de la utilización potencial de esta medida en estudios, tanto nacionales (Extremera, Salguero y Fernández-Berrocal, 2011; López-Gómez, Hervás y Vázquez, 2015; Veloso-Besi, Cuadra-Peralta, Antezana-Saguez, Avendaño-Robledo y Fuentes-Soto, 2013, entre otros), con una fiabilidad de 0,80, 0,80 y 0,69, respectivamente, como con población hispanohablante (Moyano y Ramos, 2007; Ortiz, Gancedo y Reyna, 2013; Vera-Villaruel, Celis-Atenas y Córdova-Rubio, 2011), con una fiabilidad de 0,79, 0,68, 0,78, respectivamente.

Cumple, por tanto, los criterios psicométricos de confiabilidad, consistencia interna (entre .79 y .94), fiabilidad de re-test (entre 3 semanas y 1 año varió entre .55 y .90) y validez convergente (entre .52 y .72 con otras medidas de felicidad) y divergente con la escala de depresión de Beck, cuestionario de los cinco grandes y el cuestionario de optimismo disposicional (LOT-R), así como niveles altamente significativos, confiabilidad factorial entre 0,73 y 0,87 y estabilidad temporal de 0,61, que confirman la idoneidad de su uso para medir el constructo de felicidad subjetiva (Hernández Moreno y Landero Hernández, 2014). En esta investigación obtuvimos un valor α de Cronbach de 0,70, que indica una buena consistencia interna (Kaplan y Saccuzo, 2009; Murphy y Davidshofer, 2005; Oviedo y Arias, 2005).

- **Inventario de felicidad de Oxford (Oxford Happiness Inventory)** de Hills y Argyle (2002).

Fue creado con la intención de medir de forma global la felicidad personal. Está compuesto por 29 ítems que están distribuidos en 4 dimensiones: motivacionales-conductuales (tendencia a socializar, capacidad de gozar de las gratificaciones), afectivas (buen estado de ánimo, calma), cognitivas (optimismo, visión positiva del yo y del futuro) y fisiológicas (capacidad para dormir bien, vitalidad, apetito normal), de la felicidad individual, medidas como un único factor global de felicidad. El sujeto debe hacer sus valoraciones en una escala Likert con 6 posibles respuestas, desde “totalmente en desacuerdo” (1) a “totalmente de acuerdo” (6), de manera que las posibles puntuaciones totales, que son la suma de las

puntuaciones directas de los ítems, presentan un rango de 29 a 174 puntos, correspondiendo las puntuaciones más altas a mayores niveles de felicidad. La mitad de los ítems se plantean para que la respuesta se puntúe en orden inverso.

En general, presenta características de fiabilidad y validez aceptables que justifican su uso en la evaluación de la felicidad en población española (Tomás-Sábado, 2014). Esta escala ha demostrado tener una alta consistencia interna. En su versión original presentó un alfa de Cronbach de 0,90 y una correlación test-retest a las siete semanas de 0.78. En nuestra investigación hemos obtenido un α de Cronbach de 0.79, que indica una buena consistencia interna (Kaplan y Saccuzo, 2009; Nunnally, 1978; Murphy y Davidshofer, 2005; Oviedo y Arias, 2005) y una correlación test-retest de 0.68 (moderada).

- La escala de Satisfacción con la vida (ESV), versión en castellano de *Satisfaction With Life Scale* (SWLS) de Diener et al. (1985).

Es una escala de autoinforme que evalúa aspectos cognitivos del bienestar; en concreto, el grado de satisfacción que el individuo percibe de su vida de una forma global. Se puede utilizar con jóvenes y adultos (Pavot, Diener, Colvin, y Sandvik, 1991). Asume que la persona examina los aspectos tangibles de su vida, sopesa lo bueno contra lo malo, lo compara con un estándar o criterio elegido por ella y llega a un juicio sobre la satisfacción con su vida. Por tanto, los juicios sobre la satisfacción dependen de las comparaciones que el sujeto hace entre las circunstancias de su vida y un estándar que considera apropiado.

Consta de 5 ítems, sencillos de comprender y muy concretos, por tanto de fácil y rápida administración, ya que en dos minutos es capaz de completarse. Las posibilidades de respuesta van de 1 a 7, donde 1 es completamente en desacuerdo y 7 es completamente de acuerdo. Para obtener la puntuación total de la escala de Diener debe sumarse la puntuación de cada una de las cinco preguntas. Por tanto, una persona que haya respondido “totalmente de acuerdo” en las cinco preguntas, tendrá una puntuación global de 35 puntos. Por el contrario, una persona que haya respondido “totalmente en desacuerdo” en las cinco preguntas, tendrá una puntuación global de 5 puntos.

Los resultados de Borrero, Ruiz, Moreno y Bellido (2010) indican que la versión española de la Escala de Satisfacción con la Vida con escala de respuesta de 1 a 5, en una muestra

de estudiantes universitarios, presenta unas propiedades psicométricas satisfactorias. La consistencia interna de la escala es adecuada (α de Cronbach= 0,84) y similar a la obtenida en otros estudios: Atienza et al. (2000), α = 0,84; Reig et al. (2001), α = 0.83 y Cabañero et al. (2004), α = 0.82. En nuestra investigación hemos obtenido un valor α de Cronbach .81, muy similar a los estudios de referencia, que indica una buena consistencia interna (Kapplan y Saccuzo, 2009; Nunnally, 1978; Murphy y Davidshofer, 2005; Oviedo y Arias, 2005).

La escala de ítem único Overall Life Satisfaction (OLS), de Campbell et al. (1976). Es una escala de un único ítem que evalúa la satisfacción vital subjetiva del sujeto a través de la pregunta: ¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho/a con tu vida en general? La pregunta original propuesta por los autores proviene del inglés “your life as a whole” y tiene una escala de respuesta tipo likert de 0-10 alternativas de respuesta. Presenta adecuada validez convergente con otras medidas de satisfacción en escolares, como la SLSS, la BMSLSS y el PWI-SC, con coeficientes de correlación que oscilan entre $r= 0,50$ y $r= 0,62$ para estudiantes chilenos, brasileños, españoles y rumanos (Casas et al., 2015).

6.5.3. Procedimiento de recogida de datos

La asignación de los grupos de participantes a cada condición, experimental o control, fue totalmente aleatoria y previa a la recogida de datos. Para evitar sesgos en la evaluación de resultados se empleó un sistema de doble ciego: a) por un lado, los alumnos no fueron informados de su pertenencia a uno u otro grupo (experimental/control) (para controlar el efecto placebo y Hawthorne, anteriormente mencionados) (McCarney et al. 2007); b) por otro lado, el tratamiento estadístico de los datos se hizo al margen del conocimiento de esta asignación.

Una vez que el equipo de investigación dio a conocer los objetivos del estudio, los alumnos expresaron su consentimiento para participar voluntariamente dentro de él y recibieron las instrucciones oportunas para cada prueba. Junto al consentimiento informado, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de las respuestas (Meo, 2010; Miguélez, 2016; Punch, 1986).

En ambos grupos (experimental y control), la recogida de datos se realizó en 2 momentos, antes (pre-test) y después (post-test) de la intervención emocionalmente positiva y creativa en el aula, a lo largo de cuatro sesiones de aproximadamente 45 minutos de duración cada una (una para IE, otra para la creatividad, otra para felicidad y satisfacción con la vida y otra para rendimiento).

Tras la evaluación inicial (pre-test), el grupo experimental tuvo una intervención emocionalmente positiva y creativa en el aula. Dicha intervención (tratamiento) se llevó a cabo en el segundo semestre (entre febrero-junio), en el aula habitual, en horario lectivo e integrada dentro de la programación didáctica de las asignaturas siguientes: Didáctica de la Matemática, Técnicas de Comunicación y Asesoramiento Educativo, Observación e investigación en el aula, Aspectos Organizativos del Centro Educativo, Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear Dual, Actividad Física y Deportiva, Marketing y publicidad.

La intervención tuvo un promedio de 5.93 actividades por profesor. De las 30 actividades totales, 17 de ellas se destinaron a la educación emocionalmente positiva y las 13 restantes a pensamiento creativo. Todas ellas tuvieron una duración media de 59.50 minutos.

La aplicación del programa exigió: a) una formación previa (primer semestre) de los seis profesores participantes en técnicas creativas y de gestión emocional positiva; b) Sesiones de trabajo cooperativo para el diseño de las tareas y las técnicas a desarrollar en el aula; c) Sesiones para consenso y selección de las actividades que se adaptarían al aula y a la materia, en el cronograma establecido (segundo semestre). El perfil académico y profesional de todos ellos en el ámbito de la educación emocional facilitó la tarea.

El grupo control tuvo sus medidas pre-test y post-test, en similares momentos que el grupo experimental, y desarrolló sus clases (Psicología de la Educación, Orientación Educativa y Acción Tutorial, Administración y Finanzas, Asesoría de Imagen Personal y Corporativa, y Anatomía Patológica y Citodiagnóstico) con una metodología tradicional, basada en un enfoque disciplinar, centrado en el aprendizaje conceptual que consiste en la transmisión de contenidos, información y respuestas, donde el profesor es el centro de desarrollo de la clase (transmisión verbal) y en la que los alumnos solamente actuaban como receptores (Prince, 2006).

6.5.4 Análisis de datos

Recogidos los datos, se registraron, tabularon y prepararon para su tratamiento estadístico. Para el análisis de la información se recurrió a la estadística descriptiva e inferencial paramétrica, una vez reunidas las condiciones necesarias para su aplicación.

Realizamos un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas, la IE, creatividad, felicidad, la satisfacción con la vida, y el RA, mediante cálculos de frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica, con el fin de conocer las características de la muestra y los niveles de estas en los alumnos de nuestra muestra antes de la intervención (pre-test). A continuación, estudiamos la distribución normal (Kolmogorov-Smirnov) y la homocedasticidad (Levene) de la muestra, teniendo en cuenta la condición de “superior a treinta individuos” (Haier, Black, Babin, Anderson y Tatham, 2006), (objetivo 1 e Hi1).

En los casos en los que no encontramos diferencias significativas, aplicamos estadística paramétrica (pruebas t de Student y Anova) y en los casos en los que encontramos diferencias significativas, aplicamos estadística no paramétrica (U de Mann Whitney), para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos, en relación con las variables sociodemográficas seleccionadas (objetivos 3 y 4 e Hi3 e Hi4). Concretamente, calculamos pruebas t de Student, en el caso de las diferencias en IE, creatividad, felicidad satisfacción con la vida y rendimiento, por grupo, género y elección de estudios; Anova de un factor, para el estudio de diferencias en IE, creatividad felicidad, satisfacción con la vida y rendimiento, por edad y el test de comparaciones múltiples de Bonferroni, para evidenciar los grupos entre los que se daban las diferencias significativas.

En todos los casos hemos utilizado un nivel de significación estadística de $\alpha = ,05$. Sin embargo, la significación estadística, por sí sola, no proporciona información sobre la fuerza o magnitud de estas diferencias de medias. Por esta razón, hemos completado los resultados en los que hemos encontrado diferencias significativas, con otros cálculos relativos a los tamaños del efecto o d de Cohen (Cohen, 1988), que hemos interpretado tomando como referencia los criterios de este mismo autor: pequeño (0,20), medio (0,50), grande (0,80).

Para reducir el error experimental derivado de la no aleatorización en la selección de la muestra, por un lado, y, por otro, precisar los efectos del tratamiento de nuestro cuasi-experimento (Badii, Castillo y Wong, 2017), calculamos diferencias en los cambios de medias del pre-test al post-test y análisis de covarianza (Ancova) que usaron las medidas previas (pre-test) como covariables y nos ayudaron a cuantificar y a ajustar las medias de los tratamientos, e interpretar la naturaleza del efecto del tratamiento en las variables dependientes analizadas (post-test) de cada uno de los grupos (VI).

Las Ancova se aplicaron bajo los siguientes supuestos (Hair, Black, Babin, Anderson y Latham (2014): a) Las covariables debían tener alguna relación (correlación) con las medidas dependientes, b) las covariables debían tener una homogeneidad de efecto de regresión, es decir, la (s) covariable (s) debían tener efectos iguales en la variable dependiente a través de los grupos. En términos de regresión, implicó tener coeficientes iguales para todos los grupos. Las pruebas estadísticas evaluaron si esta suposición era cierta para cada covariable.

La relación existente entre las variables de IE, creatividad, felicidad, satisfacción con la vida y RA (objetivo 2 e Hi2) la hemos estudiado mediante correlaciones bivariadas. En concreto, con el coeficiente de correlación de Pearson, que cuantifica el grado de relación lineal entre las variables cuantitativas, así como la dirección, positiva o negativa de dicha relación; tomando valores entre -1 y 1, que indican el sentido e intensidad de la relación, y el valor cero, cuando las variables analizadas son independientes.

Para identificar si existen variables predictoras del RA (objetivo 5 e Hi5), llevamos a cabo un análisis de regresión simple y múltiple para explorar y cuantificar la relación existente entre esta variable cuantitativa dependiente o respuesta y resto de variables cuantitativas independientes o predictoras, en nuestro caso, IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida, así como valorar el impacto individual y colectivo de estas variables independientes sobre la dependiente y pronosticar los valores de la variable dependiente en función de las independientes. Nuestra intención fue doble: valorar en qué medida la variable independiente permite explicar el comportamiento de la dependiente y efectuar pronósticos del RA en función de sus resultados en IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida, a partir del grado de relación lineal existente entre ambas variables.

El análisis estadístico de todos los datos de nuestro estudio se ha realizado con el software estadístico IBM SPSS v.25 para Windows; con un margen de confianza del 95% y un nivel de error del 5%.

En la Tabla 5, se observa un resumen del análisis de datos llevado a cabo, por pregunta de investigación, objetivos (generales y específicos), e hipótesis de investigación, así como su correspondencia con el instrumento de medida empleado y, en su caso, la técnica de contraste desarrollada y el momento de medida (pre-test y post-test)

Tabla 5:

Resumen de problemas, objetivos e hipótesis de trabajo para el análisis de datos.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS	INSTRUMENTOS	TÉCNICA DE CONTRASTE	MOMENTO
1.- ¿Qué nivel de IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida tienen los alumnos de nuestra muestra y qué normalidad y homocedasticidad presentan por grupo, género, edad y elección de estudios?	OE.1.- Conocer la IE, creatividad, felicidad, satisfacción con la vida y RA de los alumnos universitarios y analizar la normalidad y homocedasticidad de estas variables en los grupos control y experimental, por género, por edad y por elección de estudios.	OE.1.1 Conocer la IE, la creatividad, la felicidad y la satisfacción con la vida y el RA de los alumnos universitarios	H1.1.- Los alumnos universitarios muestran una IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida medios y un RA de notable.	TMMS/Crea/Oxford /Lyubomirsky y Lepper/Diener/ Actas de calificaciones	Análisis descriptivo (medias, desviación típica, puntuaciones máximas y mínimas)	pre-test
		OE.1.2 Analizar la normalidad y homocedasticidad de respuestas de los alumnos en la IE, la creatividad, la felicidad y la satisfacción con la vida del pre-test, por grupo, género, edad y elección de estudios.	H1.2.- Hay normalidad y homocedasticidad en la IE, la creatividad, la felicidad y la satisfacción con vida del pre-test, por grupo, género, edad y elección de estudios	TMMS/Crea/Oxford /Lyubomirsky y Lepper/Diener	Pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) y homocedasticidad (Levene)	pre-test
2.- ¿Existe relación entre IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida antes de una intervención emocionalmente positiva y creativa en el aula? Esa posible relación entre variables ¿se mantiene tras la intervención? ¿Existe relación, tras la intervención, entre	OE.2.- Investigar la posible relación entre la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida momentos previos a una intervención emocionalmente positiva y creativa (tratamiento), así como la relación existente entre estas variables en el post-	OE.2.1. Investigar la posible relación entre la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida momentos previos a una intervención emocionalmente positiva y creativa (tratamiento)	H2.1.- Existe una relación significativa positiva entre IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida, en la evaluación inicial (pre-test) y más alta en la evaluación final (post-test)	TMMS/Crea/Oxford /Lyubomirsky y Lepper/Diener	Análisis correlacional (Pearson)	pre test
		OE.2.2. Investigar la posible relación entre la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida del post-test y su relación con el rendimiento del alumnado tras la intervención.	H2.2.- Existe una relación significativa y positiva entre estas variables y el RA de los alumnos de nuestra muestra en las medidas post-test.	TMMS/Crea/Oxford /Lyubomirsky y Lepper/Diener/Actas de calificaciones	Análisis correlacional (Pearson)	post test

<p>la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida y el RA de los alumnos de nuestro estudio?</p>	<p>test y su relación con el rendimiento del alumnado tras la intervención.</p>				
<p>3.- ¿Existen diferencias en IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida, en el grupo experimental frente al grupo control, antes y después de la aplicación de un programa emocionalmente positivo y creativo integrado en el aula universitaria?</p>	<p>OE.3.-Comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control, en la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida y el rendimiento de los alumnos antes y después de una intervención emocionalmente positiva y creativa integrada en el aula universitaria.</p>	<p>OE.3.-Comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control, en la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida y el rendimiento de los alumnos antes y después de una intervención emocionalmente positiva y creativa integrada en el aula universitaria.</p>	<p>H3.- Los alumnos del grupo experimental muestran una IE, creatividad, felicidad, satisfacción con la vida y RA mayor que los alumnos del grupo control tras la intervención emocionalmente positiva y creativa.</p>	<p>TMMS/Crea/Oxford /Lyubomirsky y Lepper/Diener/Actas de calificaciones</p>	<p>Si normalidad, Pruebas paramétricas: t Student</p> <p>Si no hay normalidad: Pruebas no paramétricas: U de Mann Whitney</p> <p>Tamaño del efecto (<i>d</i>-Cohen) en caso de significación estadística en las diferencias de medias pre y post test</p> <p>Diferencias de cambios de medias del pre-test al post-test</p> <p>Ancovas para precisar los efectos del tratamiento</p>

<p>4.- Existen diferencias individuales según género, edad y elección de estudios, tanto en el pre-test como en el post-test, en IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida, y en el RA, tras la intervención</p>	<p>OE.4. Estudiar posibles diferencias individuales por género, edad, elección de estudios en las evaluaciones pre-test y post-test de la IE, la creatividad la felicidad, la satisfacción con la vida y el RA tras la intervención.</p>	<p>OE.4. Estudiar posibles diferencias individuales por género, edad, elección de estudios en las evaluaciones pre-test y post-test de la IE, la creatividad la felicidad, la satisfacción con la vida y el RA tras la intervención.</p>	<p>H.4.- Existen diferencias individuales según género, edad y elección de estudios, tanto en el pre-test como en el post-test, en IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida, y en el RA, tras la intervención.</p>	<p>TMMS/Crea/Oxford / Lyubomirsky y Lepper /Diener/Lista de calificaciones</p>	<p>Si normalidad, Pruebas paramétricas: t Student Si no hay normalidad: Pruebas no paramétricas: U de Mann Whitney Anova y Kruskal Wallis para la variable edad. Contrastes de hipótesis: Bonferroni para la variable edad. Tamaño del efecto (<i>d</i>-Cohen) en caso de significación estadística en las diferencias de medias. Ancovas para precisar los efectos de las VI sobre las VD</p>	<p>pre y post test</p>
<p>5.- ¿En qué medida actúan la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida, el género, la elección de estudios, la edad y el grupo como variables predictoras del RA?</p>	<p>OE.5. Averiguar si la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida, el género, la elección de estudios, la edad y el grupo son variables predictoras del RA de los alumnos.</p>	<p>OE.5. Averiguar si la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida, el género, la elección de estudios, la edad y el grupo son variables predictoras del RA de los alumnos.</p>	<p>H.5.- La IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida, el género, la elección de estudios, la edad y el grupo son variables predictoras del RA de los alumnos de la muestra.</p>	<p>TMMS/Crea/Oxford / Lyubomirsky y Lepper /Diener/Lista de calificaciones</p>	<p>Análisis Regresión simple y múltiple.</p>	<p>post test</p>

CAPÍTULO 7: RESULTADOS OBTENIDOS

En este apartado expondremos los resultados logrados, siguiendo el orden de los objetivos y las hipótesis planteadas para esta investigación.

7.1 Inteligencia emocional, creatividad, felicidad, satisfacción vital y rendimiento académico de los alumnos.

7.1.1. Inteligencia Emocional.

El nivel de partida de la IE general del alumnado participante, de acuerdo a sus puntuaciones en el pre-test, es de 27,40 puntos ($\sigma=4,57$), equivalente a una IE “adecuada”, según baremos de la prueba aplicada.

Si tenemos en cuenta las diferentes dimensiones evaluadas de la IE, en la Tabla 6 observamos que nuestros alumnos han obtenido la media más alta en regulación emocional ($\bar{x}= 28,09$, $\sigma= 6,14$), seguida de las dimensiones claridad emocional ($\bar{x}= 27,19$, $\sigma= 6,52$) y atención emocional ($\bar{x}= 26,94$, $\sigma= 6,39$), que pueden interpretarse como niveles adecuados para cada una de ellas, según baremos de la prueba. Esto indica que los alumnos de la muestra son capaces de prestar atención a sus emociones, comprender sus estados emocionales y regularlos de manera adecuada.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional (pre-test)

Estadísticos	Inteligencia Emocional			
	Atención emocional	Claridad emocional	Regulación emocional	IE Total
\bar{X}	26,94	27,19	28,09	27,40
Σ	6,397	6,521	6,142	4,57
Mínimo	11	10	11	14,67
Máximo	40	40	40	39,33

7.1.2. Creatividad

En cuanto a la variable creatividad pre-test, en la Tabla 7 comprobamos que nuestros alumnos han obtenido la puntuación media más alta en la lámina C del test CREA ($\bar{X}=$

68,80, $\sigma= 27,08$), seguida de la correspondiente a la lámina B ($\bar{X}= 44,50$, $\sigma = 27,24$) y la lámina A ($\bar{X}= 37,25$, $\sigma= 25,70$). Esto indica, según baremo de la prueba, que los alumnos de nuestra muestra tienen una creatividad media, es decir, presentan niveles moderados de producción creativa. No destacan de manera especial por su capacidad para la innovación o búsqueda de soluciones alternativas a los problemas, aunque en ocasiones hayan logrado hacerlo, hayan hecho planteamientos imaginativos y se hayan cuestionado parcialmente situaciones que les han sido dadas.

Tabla 7:

Estadísticos descriptivos de la creatividad (en centiles, (pre-test)

Estadísticos	Creatividad		
	CREA A	CREA B	CREA C
\bar{X}	37,25	44,50	68,80
Σ	25,70	27,24	27,08
Mínimo	1	1	1
Máximo	98	99	99

7.1.3. Felicidad

El nivel de felicidad con el que iniciaron el estudio nuestros estudiantes, evaluado con el cuestionario de Oxford, es de 4.5 puntos en una escala de 1 a 6 ($\bar{X}= 4,51$, $\sigma= ,061$), lo que indica un sentimiento de felicidad medio-alto (Tabla 8). Cuando esa variable se midió con la escala de felicidad subjetiva de Lyubomirsky y Lepper (1999), los resultados indicaron valores medios de 5 puntos ($\sigma= ,97$), en una escala de 1 a 7, que confirman esa percepción de felicidad media-alta. Por tanto, contamos con valores de percepción subjetiva de felicidad superiores a la media en los momentos previos del estudio.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de felicidad subjetiva (pre-test).

Estadísticos	Felicidad	
	Oxford	Felicidad Sub
\bar{X}	4,51	5,00
Σ	,616	,974
Mínimo	2,24	1,50
Máximo	5,76	7,00

7.1.4. Satisfacción con la vida

El nivel general de satisfacción con la vida medio del alumnado es de 7.61 puntos, en una escala de 1 a 10 ($\bar{X}= 7,61$, $\sigma= 1,50$) (Tabla 9) en la escala de Satisfacción de Diener (1985), lo que indica que nuestros universitarios tienen una satisfacción con la vida global media-alta en el momento pre-test de nuestro estudio. Estos resultados se mantienen cuando se les pregunta específicamente, a través de la escala de Diener, por su ideal de vida, condiciones de vida actuales, logros y si cambiarían algo de lo vivido, obteniendo unos resultados de 5.37 puntos ($\bar{X}= 5,37$, $\sigma=1,03$), en una escala de 1 a 7. Teniendo en cuenta que la puntuación media, de acuerdo a baremo, está entre 4,5-5,5 puntos, confirmamos este nivel medio alto para esta satisfacción específica con la vida.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de satisfacción con la vida (pre-test)

Estadísticos	Satisfacción con la vida	
	Diener	Satisfacción general
\bar{X}	5,37	7,61
Σ	1,03	1,50
Mínimo	1,6	1
Máximo	7,0	10

7.1.5 Rendimiento académico

En la Tabla 10 observamos que el RA medio de los alumnos de nuestra muestra es de 6,73 ($\sigma= 1,59$) puntos sobre 10, lo que indica una nota media de aprobado, cercano a notable, a la finalización del curso, cuando efectuamos la evaluación post-test de nuestro estudio.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de rendimiento académico (post-test).

Estadísticos	Rendimiento académico
\bar{X}	6,73
Σ	1,59
Mínimo	1,80
Máximo	10

7.1.2 Analizar la normalidad y la homocedasticidad de la inteligencia emocional, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida. en los grupos control y experimental, por género, por edad y por elección de estudios.

7.1.2.1 Inteligencia emocional. Análisis de normalidad y homocedasticidad.

En la Tabla 11 observamos cómo la variable IE pre-test solo tiene una distribución normal por grupo en sus datos para su dimensión regulación emocional, al ser este caso su significación mayor de ,05.

Tabla 11

Prueba de normalidad Kolgomorov-Smirnov para inteligencia emocional, según grupo (pre test)

Grupo	Inteligencia Emocional					
	Atención emocional		Claridad emocional		Regulación emocional	
	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig
Control	,083	,022	,083	,015	,086	,200*
Experimental	,093	,002	,093	,006	,085	,200*

La Tabla 12 muestra cómo la IE pre test no sigue una distribución normal por género, en atención emocional y en claridad emocional (mujeres), al ser su significación $< .05$, pero sí

en regulación emocional (hombres y mujeres) y claridad emocional (hombres), con un nivel de significación $>.05$.

Tabla 12

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para inteligencia emocional según género (pre-test)

Género	Inteligencia Emocional					
	Atención emocional		Claridad emocional		Regulación emocional	
	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig
Mujer	,083	,001 ^c	,079	,001 ^c	,046	,200 ^{c,d}
Hombre	,121	,015 ^c	,078	,200 ^{c,d}	,092	,200 ^{c,d}

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

La IE solo sigue una distribución normal según elección de estudios para la dimensión regulación emocional y claridad emocional, en el grupo de alumnos con estudios de ámbito no educativo, por un lado, y por otro, para regulación emocional, en el caso de alumnos con estudios relacionados con educación, con una $\text{sig} >.05$ (Tabla 13).

Tabla 13

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para inteligencia emocional, según elección de estudios (pre-test)

Elección de estudios	Inteligencia Emocional					
	Atención emocional		Claridad emocional		Regulación emocional	
	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig
Educación	,068	,047 ^c	,073	,023 ^c	,053	,200 ^{c,d}
No educación	,120	,000 ^c	,074	,089 ^c	,067	,200 ^{c,d}

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

La IE sigue una distribución normal por edad (en todos y cada uno de los intervalos) en la dimensión regulación emocional, con una $\text{sig} >.05$. Así como encontramos normalidad en

las dimensiones de atención y claridad emocional en los alumnos de 24-30 años y 31-47 años de edad (Tabla 14).

Tabla 14

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para inteligencia emocional, según edad (pre-test)

Edad	Inteligencia Emocional					
	Atención emocional		Claridad emocional		Regulación emocional	
	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig
< 20 años	,090	,046 ^c	,108	,006 ^c	,060	,200 ^{c,d}
20-23 Años	,091	,004 ^c	,079	,020 ^c	,059	,200 ^{c,d}
24- 30 años	,116	,200 ^{c,d}	,129	,191 ^c	,120	,200 ^{c,d}
31-47 años	,093	,200 ^{c,d}	,149	,200 ^{c,d}	,154	,200 ^{c,d}

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

7.1.2.2. Creatividad. Análisis de normalidad y homocedasticidad.

En la Tabla 15 comprobamos que la significación es <,05 en todas las pruebas de normalidad calculadas para la variable creatividad (A, B y C), tanto en el grupo control como en el grupo experimental, lo que nos lleva a afirmar que la creatividad no sigue una distribución normal por grupo.

Tabla 15

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para creatividad, según grupo (pre-test)

Grupo	Creatividad					
	CREA A		CREA B		CREA C	
	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig
Control	,155	,000	,129	,000	,210	,000
Experimental	,174	,000	,168	,000	,175	,000

En relación al género, en la Tabla 16 observamos que, en todas las pruebas de normalidad calculadas para la variable creatividad, el nivel de significación es <,05 lo que nos permite

afirmar que no hay normalidad en la distribución de los datos de creatividad, tanto para mujeres como para hombres.

Tabla 16

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para creatividad, según género (pre-test)

Género	Creatividad					
	CREA A		CREA B		CREA C	
	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig
Mujer	,159	,000 ^c	,138	,000 ^c	,192	,000 ^c
Hombre	,190	,000 ^c	,151	,001 ^c	,163	,000 ^c

c. Corrección de significación de Lilliefors.

En relación con la elección de estudios, en la Tabla 17 observamos una significación $<,05$ en las pruebas de normalidad calculadas para todos los casos, lo que indica que la creatividad no sigue una distribución normal que dependa de los estudios de procedencia (educativos/no educativos).

Tabla 17

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para creatividad, según elección de estudios (pre-test)

Elección de estudios	Creatividad					
	CREA A		CREA B		CREA C	
	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig
Educación	,152	,000 ^c	,137	,000 ^c	,195	,000 ^c
No educación	,186	,000 ^c	,143	,000 ^c	,192	,000 ^c

c. Corrección de significación de Lilliefors

Lo mismo ocurre cuando estudiamos la normalidad de la variable creatividad para cada intervalo de edad estudiado. En la Tabla 18 comprobamos que en todos los casos se ha encontrado una significación $>,05$, que nos lleva a afirmar que esta variable no sigue una distribución normal por edad, a excepción del intervalo de edad de 31-47 años en la prueba C.

Tabla 18

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para creatividad, según edad (pre- test)

Edad	Creatividad					
	CREA A		CREA B		CREA C	
	Z	sig	Z	sig	Z	sig
< 20 años	,128	,000 ^c	,144	,000 ^c	,236	,000 ^c
20-23 Años	,184	,000 ^c	,139	,000 ^c	,174	,000 ^c
24- 30 años	,169	,021 ^c	,155	,050 ^c	,180	,010 ^c
31-47 años	,237	,012 ^c	,254	,005 ^c	,191	,102 ^c

c. Corrección de significación de Lilliefors.

7.1.2.3. Felicidad. Análisis de normalidad y homocedasticidad.

En nuestro análisis de la uniformidad de la variable felicidad por grupo encontramos que no hay normalidad en la felicidad medida con la Escala de felicidad subjetiva de Lyubomirsky y Lepper (1999) y sí hay normalidad cuando se aplica el cuestionario de Oxford de Hills y Argyle (2002) (Tabla 19).

Tabla 19

Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov para felicidad, según grupo (pre-test)

Grupo	Felicidad			
	Oxford		Felicidad subjetiva	
	Z	Sig	Z	Sig
Control	,077	,057	,091	,009
Experimental	,068	,068	,089	,003

Cuando analizamos la uniformidad de esta variable por género, encontramos que los datos no siguen una distribución normal en la felicidad subjetiva medida con la Escala de Lyubomirsky y Lepper (1999) y, sin embargo, la distribución es normal en la felicidad medida con el cuestionario de Oxford, sólo en el caso de los hombres (Tabla 20).

Tabla 20

Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov para felicidad, según género (pre-test)

	Felicidad			
	Oxford		Felicidad subjetiva	
	Z	Sig	Z	Sig
Mujer	,068	,011 ^c	,090	,000 ^c
Hombre	,098	,173 ^c	,108	,048 ^c

c. Corrección de significación de Lilliefors.

En cuanto a elección de estudios, en la Tabla 21 observamos que los datos siguen una distribución normal para la felicidad medida con el cuestionario de Oxford, tanto para los alumnos de titulaciones relacionadas con la educación, como en otras titulaciones no educativas, al ser su nivel de significación $< ,05$. Sin embargo, los datos no siguen una distribución normal para la felicidad medida con la Escala de felicidad subjetiva de Lyubomirsky y Lepper (1999), ni en los estudiantes que cursan estudios educativos, ni en los que realizan carreras del ámbito no educativo, al ser para estos casos el nivel de significación $< ,05$.

Tabla 21

Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov para felicidad, según elección de estudios (pre-test)

	Felicidad			
	Oxford		Felicidad subjetiva	
	Z	Sig	Z	Sig
Elección de estudios	,090	,067 ^c	,239	,000 ^c
Educación	,098	,065 ^c	,188	,005 ^c
No educación				

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Por edad, los datos de felicidad subjetiva no siguen una distribución normal, tanto cuando la medimos con el cuestionario de Oxford como cuando usamos la Escala de felicidad de Lyubomirsky y Lepper (1999), en las edades comprendidas entre 20-23 años ($\text{sig} < ,05$). Tampoco hay normalidad en el intervalo de edad de 31-47 años, medido con el

cuestionario de Oxford y en el intervalo de menos de 20 años, cuando usamos la Escala de felicidad subjetiva de Lyubomirsky y Lepper (1999).

La distribución normal de la felicidad se aprecia en los intervalos de menos de 20 años, de 24-30 años y 30-47 años, evaluada con el cuestionario de Oxford (Tabla 22).

Tabla 22

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para felicidad, según edad (Pre- test)

Edad	Felicidad			
	Oxford		Felicidad subj	
	Z	Sig	z	Sig
< 20 años	,104	,165 ^c	,208	,011 ^c
20-23 Años	,093	,002 ^c	,216	,003 ^c
24- 30 años	,145	,167 ^c	,229	,084 ^c
31-47 años	,132	,033 ^c	,209	,200 ^{c,d}

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

7.1.2.4. Satisfacción con la vida. Análisis de normalidad y homocedasticidad.

Cuando analizamos la uniformidad de la variable satisfacción con la vida (general y específica) por grupo, observamos que los datos de la muestra no siguen una distribución normal en ninguno de los dos casos (Tabla 23).

Tabla 23

Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov para satisfacción con la vida, según grupo (pre-test)

Grupo	Satisfacción con la vida			
	Diener		Satisfacción general	
	Z	Sig	Z	Sig
Control	,218	,000 ^c	,156	,000 ^c
Experimental	,210	,000 ^c	,124	,000 ^c

c. Corrección de significación de Lilliefors

Cuando calculamos la normalidad por género de la variable satisfacción con la vida (general y específica), las pruebas de Kolmogorov-Smirnov nos indican que no hay significación estadística para esta variable en ninguna de las dos medidas ($\alpha = ,05$) (Tabla 24).

Tabla 24

Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov para satisfacción con la vida, según género (pre-test)

Género	Satisfacción con la vida			
	Diener		Satisfacción general	
	Z	Sig	Z	Sig
Mujer	,112	,000 ^c	,222	,000 ^c
Hombre	,141	,002 ^c	,187	,000 ^c

c. Corrección de significación de Lilliefors

Las Pruebas de Kolmogorov–Smirnov para la variable satisfacción con la vida (general y específica) según elección de estudios, nos indican que no existe una distribución normal para esta variable (en ninguna de las dos medidas) dependiendo de que los estudios de los alumnos sean de titulaciones procedentes del ámbito educativo o no educativo (Tabla 25).

Tabla 25

Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov para satisfacción con la vida, según elección de estudios (pre-test)

	Satisfacción con la vida			
	Diener		Satisfacción general	
	Z	Sig	Z	Sig
Educación	,123	,000 ^c	,239	,000 ^c
No educación	,133	,000 ^c	,188	,000 ^c

c. Corrección de significación de Lilliefors

Para edad, las Pruebas de *Kolmogorov-Smirnov* nos indican que no existe normalidad en las puntuaciones de satisfacción con la vida (general y específica), al ser el nivel de significación de ambas medidas $< ,05$ (Tabla 26).

Tabla 26

Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov, para satisfacción con la vida según edad (pre -test)

Edad	Satisfacción con la vida			
	Diener		Satisfacción general	
	Z	Sig	Z	Sig
< 20 años	,117	,002 ^c	,208	,000 ^c
20-23 Años	,126	,000 ^c	,216	,000 ^c
24- 30 años	,161	,034 ^c	,229	,000 ^c
31-47 años	,209	,047 ^c	,209	,047 ^c

c. Corrección de significación de Lilliefors

7.1.2.5. Rendimiento académico. Análisis de normalidad y homocedasticidad.

Cuando analizamos la normalidad para RA según grupo y género, por separado, comprobamos que los datos de la muestra para esta variable no siguen una distribución normal en ninguno de los dos casos (Tabla 27).

Tabla 27

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para rendimiento académico, según grupo y género

Grupo	Rendimiento académico		Género	Rendimiento académico	
	Z	Sig		Z	Sig
Control	0,169	,000 ^c	Mujer	0,149	,000 ^c
Experimental	0,095	,001 ^c	Hombre	0,13	,006 ^c

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Lo mismo ocurre con el estudio de la normalidad llevado a cabo con el RA según estudios y según edad. En la Tabla 28 puede verse que no hay distribución normal en los datos, en ninguno de los dos casos, al obtener una significación por debajo de ,05 en cada uno de ellos.

Tabla 28

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para rendimiento académico, según elección de estudios y edad.

Elección de estudios	Rendimiento académico		Edad	Rendimiento académico	
	Z	Sig		Z	Sig
Educativo	,197	,000 ^c	< 20 años	,157	,000 ^c
No educativo	,189	,001 ^c	20-23 Años	,130	,000 ^c
			24- 30 años	,181	,009 ^c
			31-47 años	,235	,013 ^c

c. Corrección de significación de Lilliefors.

7.2 Relación entre Inteligencia Emocional, creatividad, felicidad y satisfacción pre-test y post test y su relación con el rendimiento post-test.

7.2.1 Investigar la posible relación entre la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción momentos previos a una intervención emocionalmente positiva y creativa.

En nuestro análisis de la relación existente entre las variables estudiadas en el pre-test encontramos los siguientes resultados (Tabla 29).

Tabla 29

Correlaciones de Pearson para las variables dependientes del estudio (pre-test)

		Atención emocional	Claridad emocional	Regulación emocional	Crea A	Crea B	Crea C Oxford	Fel. Sub.	Satis. Vida	Diener	Rendimiento
Atención emocional	r	1									
	Sig										
Claridad emocional	r	,300**	1								
	Sig	,000									
Regulación emocional	r	,091	,438**	1							
	Sig	,115	,000								
Crea A	r	-,106	-,099	-,056	1						
	Sig.	,066	,087	,331							
Crea B	r	-,061	-,071	-,104	,660**	1					
	Sig.	,293	,221	,071	,000						
Crea C	r	-,022	-,118*	-,070	,603**	,704**	1				
	Sig.	,706	,042	,227	,000	,000					

Oxford	r	,093	,487**	,457**	-,025	-,038	-,030	1			
	Sig.	,109	,000	,000	,669	,508	,606				
Fel. Sub.	r	,001	,428**	,463**	-,018	-,041	-,068	,658**	1		
	Sig.	,981	,000	,000	,763	,479	,244	,000			
Satis. Vida	r	,020	,438**	,365**	,001	,022	-,053	,648**	,682**	1	
	Sig.	,729	,000	,000	,992	,710	,360	,000	,000		
Diener	r	,050	,430**	,305**	-,045	,022	-,046	,610**	,566**	,686**	1
	Sig.	,388	,000	,000	,442	,704	,428	,000	,000	,000	
Rendimiento	r	,106	,113*	,061	,178**	,139*	,176**	,081	,102	,136*	,107
	Sig.	,068	,050	,290	,002	,016	,002	,163	,077	,018	,064

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la IE, la claridad emocional correlaciona baja y positivamente con la atención ($r = ,300$, $p = ,000$) y moderadamente con la regulación emocional ($r = ,438$, $p = ,000$) a un nivel de significación de ,05. Los alumnos con mejores puntuaciones en claridad emocional son también los que mejor atención y regulación emocional manifiestan.

En creatividad, observamos correlaciones positivas moderadas entre el Crea A y el Crea B ($r = ,660$, $p = ,000$), entre el Crea A y el Crea C ($r = ,603$, $p = ,000$) y alta entre el Crea B y el Crea C ($r = ,704$, $p = ,000$), a un nivel de significación $\alpha = ,01$, lo que indica que aquellos alumnos que obtienen altas puntuaciones en la lámina A, también las tienen en la lámina B y C y los que obtienen altas puntuaciones en la lámina B también las tienen en la lámina C.

En felicidad, los datos del pre-test muestran una correlación positiva moderada entre las dos pruebas con las que se ha medido ($r = ,658$, $p = ,000$) a un nivel de significación $\alpha = ,01$, lo que prueba la validez concurrente de ambas pruebas e indica que los alumnos con puntuaciones altas en la escala de felicidad subjetiva, también muestran puntuaciones altas en el cuestionario de Oxford.

En satisfacción con la vida, las dos mediciones (global y específica) realizadas en el pre-test correlacionan positiva y moderadamente entre sí ($r = ,686$, $p = ,000$), a un nivel de significación $\alpha = ,01$, lo que prueba la validez concurrente de ambas pruebas e indica que

los alumnos con puntuaciones elevadas en una prueba también tienen altas puntuaciones en la otra.

Relación IE y creatividad: los resultados muestran que la creatividad medida con la prueba Crea C correlaciona negativamente y con una fuerza moderada con la dimensión claridad emocional ($r = -.118$, $p = .042$), con un nivel de significación $\alpha = .05$, lo que indica que aquellos alumnos que obtienen altas puntuaciones en el Crea C tienen peores puntuaciones en claridad emocional, y viceversa.

Relación IE y felicidad: los resultados indican una relación positiva y moderada entre felicidad subjetiva y claridad ($r_{LyLe} = .428$, $p = .000$; $r_{Ox} = .487$, $p = .000$) y regulación emocional ($r_{LyLe} = .463$, $p = .000$; $r_{Ox} = .457$, $p = .000$), a un nivel de significación $\alpha = .01$, lo que indica que aquellos alumnos que tienen altas puntuaciones en felicidad subjetiva, también tienen altas puntuaciones en dos de las dimensiones de la IE, claridad y regulación emocional, mostrando mayor capacidad para comprender y regular sus estados emocionales.

Relación IE y satisfacción con la vida: los datos muestran a un nivel de significación $\alpha = .01$ una correlación positiva moderada entre claridad ($r_{Sg} = .438$, $p = .000$; $r_{SD} = .430$, $p = .000$) y positiva y baja entre regulación emocional ($r_{Sg} = .365$, $p = .000$; $r_{SD} = .305$, $p = .000$) y satisfacción con la vida global (Sg) y específica (SD). Los alumnos que obtienen altas puntuaciones en claridad y regulación emocional, que comprenden en buena medida sus emociones y saben regularlas, son también quienes más satisfechos están con su vida en general y con las cosas que han conseguido y están cerca de su ideal de vida.

Relación creatividad y felicidad: no existe correlación que haya resultado significativa para estas variables.

Relación creatividad y satisfacción con la vida: no existe correlación que haya resultado significativa para estas variables.

Relación entre felicidad y satisfacción con la vida: la felicidad medida con Oxford correlaciona positiva y moderadamente con la satisfacción global ($r = .648$, $p = .000$) y específica con la vida ($r = .610$, $p = .000$) y la felicidad subjetiva también correlaciona positiva y moderadamente con la satisfacción global ($r = .682$, $p = .000$) y específica con la

vida ($r=,566$, $p=,000$), medida con Diener, a un nivel de significación $\alpha=,01$, lo que indica que aquellos alumnos que obtienen altas puntuaciones en felicidad (en las dos medidas que se han efectuado), también lo hacen en satisfacción general con la vida.

Relación RA e IE: encontramos una correlación positiva muy baja entre esta variable y la claridad emocional ($r=,113$, $p=,050$), a un nivel de significación $\alpha=,05$. En nuestro estudio, los alumnos que mejor conocen y comprenden sus emociones son los que mayor RA alcanzan.

Relación RA y creatividad: nuestros datos muestran a un nivel de significación $\alpha=,01$ (**), y $\alpha=,05$ (*), respectivamente, una correlación positiva muy baja entre rendimiento y Creatividad ($r_{CA}=,178$, $p=,002$; $r_{CB}=,139$, $p=,016$; $r_{CC}=,176$, $p=,002$).

Relación RA y felicidad: no hay correlaciones que hayan alcanzado significación estadística en nuestra investigación.

Relación RA y satisfacción con la vida: los datos muestran, a un nivel de significación $\alpha=,05$, una correlación positiva baja entre sus calificaciones en la materia y su índice de satisfacción con la vida general ($r=,136$, $p=,016$).

En resumen, hemos podido comprobar, para el pre-test, la relación positiva moderada existente entre las dimensiones claridad y regulación emocional de la IE; entre las medidas de felicidad y de satisfacción con la vida; entre claridad y regulación emocional y felicidad; claridad y satisfacción con la vida; felicidad y satisfacción con la vida; positiva y alta entre las pruebas de creatividad; positiva y baja entre regulación y satisfacción con la vida; entre rendimiento y claridad emocional; rendimiento y creatividad; rendimiento y satisfacción con la vida general; negativa moderada entre la claridad emocional y el CREA C; y la inexistencia de relación entre la creatividad y las variables felicidad y satisfacción con la vida; rendimiento y felicidad.

7.2.2 Investigar la posible relación entre la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción post-test, tras la intervención emocionalmente positiva y creativa y su relación con el RA tras la intervención.

Cuando analizamos la relación existente entre las variables estudiadas en el post-test encontramos los siguientes resultados (Tabla 30)

Tabla 30

Correlaciones de Pearson para las variables dependientes del estudio (post-test), por rendimiento académico

		Atención emocional pt	Claridad emocional pt	Regulación emocional pt	Crea A pt	Crea B pt	Crea C pt	Oxford pt	Fel. Sub.pt	Satis. Vida pt	Diener pt	Rendimiento
Atención Emocional pt	r	1										
	Sig.											
Claridad emocional pt	r	,509**	1									
	Sig.	,000										
Regulación emocional pt	r	,291**	,554**	1								
	Sig.	,000	,000									
Crea Apt	r	-,065	-,001	-,042	1							
	Sig.	,260	,987	,471								
Crea Bpt	r	-,015	,030	-,059	,706**	1						
	Sig.	,792	,609	,308	,000							
Crea Cpt	r	,018	-,003	-,019	,583**	,677**	1					
	Sig.	,758	,956	,748	,000	,000						
Oxfordpt	r	,274**	,590**	,586**	-,038	,031	,020	1				
	Sig.	,000	,000	,000	,514	,597	,731					
Fel. Sub.pt	r	,166**	,438**	,466**	-,067	-,033	,022	,662**	1			
	Sig.	,004	,000	,000	,247	,574	,704	,000				
Satis. Vida pt	r	,164**	,478**	,475**	,027	,048	,092	,637**	,617**	1		
	Sig.	,004	,000	,000	,646	,412	,111	,000	,000			
Diener pt	r	,173**	,512**	,454**	-,069	,019	,027	,689**	,602**	,696**	1	

	Sig.	,003	,000	,000	,231	,749	,641	,000	,000	,000		
	r	,154**	,122*	,054	,125*	,159**	,122*	,122*	,077	,146*	,140*	1
Rendimiento	Sig.	,008	,034	,349	,030	,006	,034	,035	,186	,011	,015	

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En IE, a un nivel de significación de $\alpha = ,01$, la regulación emocional del post-test correlaciona baja y positivamente con atención emocional ($r = ,291$, $p = ,000$) y moderada y positivamente con claridad emocional ($r = ,554$, $p = ,000$), lo que indica que aquellos alumnos que obtienen altas puntuaciones en regulación emocional, también lo hacen en atención y claridad emocional, es decir, el alumno que es capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, también sabe comprenderlas y regularlas mejor.

En creatividad observamos, con un nivel de significación de $\alpha = ,01$ correlaciones positivas altas entre el Crea A y el Crea B ($r = ,706$, $p = ,000$) y positiva y moderada entre el Crea A y el Crea C ($r = ,538$, $p = ,000$) y el Crea B y el Crea C ($r = ,677$, $p = ,000$). Esto indica que los alumnos que obtienen altas puntuaciones en la lámina A, también las obtienen en la lámina B y C, y aquellos otros que puntúan alto en la lámina B también lo hacen en la lámina C.

En felicidad, los datos del post-test muestran una correlación positiva moderada entre las dos pruebas con las que se ha medido ($r = ,662$, $p = ,000$), a un nivel de significación $\alpha = ,01$, lo que prueba la validez concurrente de ambas pruebas e indica que los alumnos con puntuaciones altas en la escala de felicidad subjetiva, también muestran puntuaciones altas en el cuestionario de Oxford.

En satisfacción con la vida, las dos mediciones (global y específica) realizadas en el post-test correlacionan positiva y moderadamente entre sí ($r = ,696$, $p = ,000$) a un nivel de significación $\alpha = ,01$, lo que prueba la validez concurrente de ambas pruebas e indica que los alumnos con puntuaciones elevadas en una prueba también tienen altas puntuaciones en la otra.

Relación IE y creatividad: No existe relación que haya resultado significativa para estas variables.

Relación IE y felicidad: Los resultados indican, a un nivel $\alpha = ,01$, una correlación positiva y moderada entre claridad emocional ($r_{OX} = ,590$, $p = ,000$; $r_{LyLe} = ,438$, $p = ,000$) y regulación emocional ($r_{OX} = ,586$, $p = ,000$, $r_{LyLe} = ,466$, $p = ,000$) y felicidad (en las dos medidas que se han realizado en este estudio) y una correlación positiva de fuerza más baja entre atención emocional ($r_{OX} = ,274$, $p = ,000$, $r_{LyLe} = ,166$, $p = ,000$) y felicidad, esto indica que los alumnos que obtienen altas puntuaciones en IE, preferentemente en sus dimensiones claridad y regulación y, algo menos en atención emocional, también puntúan más alto en felicidad.

Relación IE y satisfacción con la vida: Los resultados muestran, a un nivel $\alpha = ,01$, una correlación positiva con una fuerza muy baja entre la atención emocional ($r_{SD} = ,173$, $p = ,003$; $r_{SG} = ,164$, $p = ,000$) y la satisfacción con la vida (general -SG- y específica -SD-); y una correlación positiva de fuerza moderada entre claridad emocional ($r_{SD} = ,512$, $p = ,000$, $r_{SG} = ,478$, $p = ,000$) y atención emocional ($r_{SD} = ,454$, $p = ,000$, $r_{SG} = ,475$, $p = ,000$), lo que indica que los alumnos con IE alta en las dimensiones claridad y regulación mucho más que en atención emocional, también son los que mejores puntuaciones tienen en satisfacción con la vida.

Relación creatividad y felicidad: No se han encontrado correlaciones significativas entre dichas variables.

Relación creatividad y satisfacción con la vida: No se han encontrado correlaciones significativas para dichas variables.

Relación felicidad y satisfacción con la vida: nuestros datos muestran, con un nivel de significación $\alpha = ,01$, una correlación positiva moderada entre felicidad (en sus dos medidas) y satisfacción con la vida general ($r_{OX} = ,637$, $p = ,000$, $r_{LyLe} = ,617$, $p = ,000$) y específica ($r_{OX} = ,689$, $p = ,000$, $r_{LyLe} = ,602$, $p = ,000$), lo que indica que un alumno que puntúa alto en felicidad (evaluada con el cuestionario de Oxford y con la escala de Lyubormirsky y Lepper), también tiene altas puntuaciones en satisfacción con la vida (general y específica).

Relación RA e IE: nuestros análisis de datos indican, a un nivel de significación $\alpha = ,01$ y $\alpha = ,05$, respectivamente, que el RA de nuestros alumnos correlaciona positivamente, aunque sea con una fuerza muy baja, con dos de las dimensiones de la IE: atención ($r = ,154$, $p = ,008$) y claridad emocional ($r = ,122$, $p = ,034$), lo que indica que los alumnos que

tienen rendimientos altos, también puntúan alto en atención y claridad emocional, siendo capaces de comprender sus emociones, sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.

Relación RA y creatividad: Con un nivel de significación $\alpha = ,05$ podemos afirmar que el RA correlaciona positivamente, aunque con una fuerza baja, con la creatividad ($r_A = ,125$, $p = ,030$; $r_B = ,159$, $p = ,006$ y $r_C = ,122$, $p = ,034$), lo que indica que los alumnos que tienen alto rendimiento también suelen tener altas puntuaciones en creatividad.

Relación RA y felicidad: Afirmamos con un nivel de significación de $\alpha = ,05$, que existe una correlación positiva, de fuerza muy baja, entre el RA y la felicidad medida por el cuestionario de Oxford ($r = ,122$, $p = ,035$), lo que indica que, en nuestro estudio, aquellos alumnos con alto RA también han puntuado alto en la prueba de felicidad de Oxford.

Relación RA y satisfacción con la vida: Los datos indican, con un nivel de significación de $\alpha = ,05$, que existe una correlación positiva, de fuerza muy baja, entre el RA y la satisfacción con la vida global y relativa a las cosas que son importantes y que se han conseguido de acuerdo al ideal que de la vida se tiene ($r_{SG} = ,146$, $p = ,015$; $r_D = ,140$, $p = ,011$), lo que indica que los alumnos que obtienen mayor RA también suelen tener mayor satisfacción con la vida.

En resumen, hemos comprobado que en el post-test, se ha mantenido respecto al pre-test, la relación positiva moderada entre claridad y regulación emocional; entre las pruebas A y C de creatividad; las dos mediciones de felicidad; las dos mediciones de satisfacción con la vida; claridad y regulación emocional y felicidad; claridad emocional y satisfacción con la vida; la felicidad y la satisfacción con la vida; la inexistencia de relación entre la creatividad y la felicidad y la creatividad y la satisfacción con la vida; y la relación positiva muy baja entre rendimiento y claridad emocional, entre rendimiento y creatividad, y rendimiento y satisfacción con la vida. Ha desaparecido la relación negativa y moderada entre IE y creatividad, teniendo en cuenta que en el post-test no hay relación alguna entre estas variables. Se ha encontrado una relación entre rendimiento y atención emocional, y entre rendimiento y felicidad (medida con el cuestionario de Oxford), aunque son muy bajas. Y, por último, ha mejorado (de moderada a alta) la relación positiva del Crea A y B,

y la relación positiva (de baja a moderada) entre la regulación emocional y la satisfacción con la vida.

7.3 Diferencias entre grupos, en inteligencia emocional, creatividad, felicidad, satisfacción vital y el rendimiento pre-test y post-test.

7.3.1 Inteligencia emocional. Diferencias por grupo y momento

Cuando evaluamos las diferencias por grupo en IE, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas de normalidad, utilizamos estadística paramétrica en el caso de regulación emocional (asumiendo varianzas iguales a un nivel $\alpha=, 05$, en la prueba de Levene calculada) y estadística no paramétrica en el caso de las dimensiones claridad y atención emocional.

Respecto a la regulación emocional previa y posterior a la intervención no encontramos diferencias significativas de medias por grupo en las pruebas *t* de Student para muestras independientes calculadas (Tabla 31), si bien se encontró una tendencia a la significación ($p=0,056$) en la medida post-test ($\bar{X}_C=28,54$ y $\sigma=6,58$); ($\bar{X}_{Exp}= 30,04$ y $\sigma=6,91$) frente al pre-test ($\bar{X}_C=27,93$ y $\sigma=6,53$); ($\bar{X}_{Exp}= 28,22$ y $\sigma=5,80$) a favor del grupo experimental frente al grupo control.

Tabla 31

Pruebas t de Student para Inteligencia emocional (pre y post- test), según grupo

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Regulación emocional	Se asumen varianzas iguales	2,642	,105	-,414	298	,679	-,295	,712	-1,697	1,107
	No se asumen varianzas iguales			-,410	276,54	,682	-,295	,719	-1,711	1,121

Regulación emocional pt	Se asumen varianzas iguales	,116	,733	-1,918	298	,056	-1,50299	,78362	-3,04512	,03913
	No se asumen varianzas iguales			-1,925	294,23	,055	-1,50299	,78061	-3,03928	,03329

Por el contrario, encontramos significación estadística en las dimensiones atención emocional post-test ($U= 9590$, $p=,034$) y claridad emocional pre-test ($U=8881$, $p=,002$) y post-test ($U=8689,5$, $p= ,001$) (Tabla 32). Los alumnos del grupo experimental tuvieron una mediana de atención ($Me_A= 29$) y claridad ($Me_C= 30$) emocional más alta que los del grupo control ($Me_A= 28$; ($Me_C= 27$) tras la intervención emocionalmente positiva y creativa en el aula, aunque el tamaño del efecto de esta diferencia por grupos fue pequeño en las dimensiones atención ($d_A= 0.29$, $r=0,14$), y cercano a medio en claridad ($d_{Cpt}= 0.40$, $r= 0.19$) emocional post-test y pequeño en la dimensión claridad emocional pre-test ($d_{Cpre}= 0.34$, $r= 0,17$), teniendo en cuenta el índice establecido por Cohen.

Tabla 32

Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para Claridad y Atención Emocional (pre y post- test), según grupo.

	Atención emocional	Claridad emocional	Atención emocional pt	Claridad emocional pt
U de Mann-Whitney	10406,500	8881,000	9590,000	8689,500
W de Wilcoxon	19997,500	18472,000	19181,000	18280,500
Z	-1,031	-3,071	-2,123	-3,326
Sig. asintótica (bilateral)	,302	,002	,034	,001

Ahondando en el porcentaje de cambio de esta variable en los momentos pre-test y post-test en cada uno de los grupos, las pruebas t de Student calculadas para muestras independientes nos confirman (asumiendo varianzas iguales en la prueba de Levene, a un nivel $\alpha=, 05$, que no existen diferencias significativas en el cambio sufrido en regulación emocional ($t= 1,509$; $p= ,132$) según grupo (

Tabla 33), del post-test al pre-test, lo que nos lleva a concluir que aunque las puntuaciones en regulación emocional fueron más altas en el post-test y en el grupo experimental, frente al pre-test y el grupo control, ambos grupos mejoraron sus puntuaciones medias en regulación emocional en las dos medidas, pre-test y post-test, pero las diferencias del cambio no han resultado ser significativas.

Tabla 33

Pruebas t de Student para el porcentaje de cambio de la inteligencia emocional (regulación emocional), por grupo.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
% Cambio Regulación emocional	Se asumen varianzas iguales	8,322	,004	-1,509	298	,132	-,039	,026	-,090	,012
	No se asumen varianzas iguales			-1,509	290,505	,132	-,039	,026	-,090	,012

La prueba *U* de Mann Whitney para el porcentaje de cambio de las dimensiones Atención y Claridad emocional, calculada teniendo en cuenta los datos de normalidad de estas variables, nos lleva a afirmar que no hay cambio significativo en las diferencias de medianas de los grupos para Claridad emocional ($U= 1022$, $p= ,197$), tal como se muestra en la Tabla 34, pero sí hay un cambio de medianas significativo en la dimensión Atención emocional ($U= 9648$, $p= ,039$), a favor del grupo experimental ($Me= 29$) que muestra una atención emocional más alta que el grupo control ($Me=28$) en el post-test, lo que nos lleva a determinar que el programa tuvo un efecto positivo en esta dimensión para este grupo tras la intervención.

Tabla 34

Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para el porcentaje de cambio de claridad emocional, según grupo.

	<u>%Cambio Atención emocional</u>	<u>% cambio Claridad emocional</u>
U de Mann-Whitney	9648,500	10220,000
W de Wilcoxon	19239,500	19811,000
Z	-2,062	-1,290
<u>Sig. asintótica (bilateral)</u>	<u>,039</u>	<u>,197</u>

La Ancova calculada para precisar los efectos del programa-tratamiento en la IE post-test, quitados los efectos de la IE pre-test, nos confirma la existencia de diferencias significativas por grupo en atención emocional ($F= 5,090$, $p=,025$) (Tabla 35).

Tabla 35

Ancova para Inteligencia emocional

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	TMMS-24 1pt	8254,872 ^a	4	2063,718	78,610	,000	,516
	TMMS-24 2pt	7143,822 ^b	4	1785,956	61,744	,000	,456
	TMMS-24 3pt	6374,693 ^c	4	1593,673	63,275	,000	,462
Intersección	TMMS-24 1pt	426,831	1	426,831	16,259	,000	,052
	TMMS-24 2pt	323,637	1	323,637	11,189	,001	,037
	TMMS-24 3pt	395,680	1	395,680	15,710	,000	,051
Grupo	Atención pt	133,635	1	133,635	5,090	,025	,017
	Claridad pt	95,244	1	95,244	3,293	,071	,011
	Regulación pt	84,934	1	84,934	3,372	,067	,011
Error	TMMS-24 1pt	7744,474	295	26,252			
	TMMS-24 2pt	8532,925	295	28,925			
	TMMS-24 3pt	7429,973	295	25,186			
Total	TMMS-24 1pt	256040,000	300				
	TMMS-24 2pt	263588,000	300				
	TMMS-24 3pt	272263,703	300				

Total corregido	TMMS-24 1pt	15999,347	299
	TMMS-24 2pt	15676,747	299
	TMMS-24 3pt	13804,666	299

- a. R al cuadrado = ,516 (R al cuadrado ajustada = ,509)
- b. R al cuadrado = ,456 (R al cuadrado ajustada = ,448)
- c. R al cuadrado = ,462 (R al cuadrado ajustada = ,454)

El tamaño del efecto de esta dimensión de la IE es muy pequeño. Solo el 1.7% de la varianza de la atención emocional está asociado al grupo de pertenencia. Sin embargo, la varianza total de la dimensión atención emocional explicada es alta (50.9%) cuando se introduce como covariable la IE pretest, que está muy relacionada con la IE post-test. El grupo experimental muestra medias corregidas más altas ($\bar{X}= 28,91$) que el grupo control ($\bar{X}= 27,55$) en esta variable dependiente, descontando la medida que se hizo en la evaluación inicial, lo cual confirma el efecto positivo del programa emocionalmente positivo y creativo en Atención emocional.

7.3.2 Creatividad. Diferencias por grupo y momento

Respecto a la creatividad, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas de normalidad, empleamos estadística no paramétrica (prueba *U* de Mann Whitney) para estimar las diferencias por grupo y por momento de esta variable. En la Tabla 36 observamos que existen diferencias significativas de medianas en todas las láminas del test Crea administradas antes de la intervención ($U_A= 8723$, $p= ,001$; $U_B= 9435$, $p= ,020$; $U_C= 9354$, $p= ,015$) a favor del grupo control en todos los casos ($Me_A= 40$; $Me_B= 50$ y $Me_C= 80$) frente al grupo experimental: ($Me_A= 25$, $Me_B= 35$ y $Me_C= 45$). Asimismo, se encontraron diferencias por grupo en el test CREA C post-test ($U_C= 9074$, $p= ,005$) a favor del grupo experimental ($Me= 80$) frente al grupo control ($Me= 77,5$), lo que indica el efecto positivo de la intervención emocionalmente positiva y creativa en el aula para este grupo en esta prueba de la creatividad.

Tabla 36

Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para Creatividad (pre y post- test), según grupo.

	Crea A	Crea B	Crea C	Crea Apt	Crea Bpt	Crea Cpt
U de Mann-Whitney	8723	9435	9354	10765	10718	9074
W de Wilcoxon	21926,000	22638,000	22557,000	20356,000	20309,000	18665,500
Z	-3,288	-2,333	-2,444	-,553	-,615	-2,819
Sig. asintótica (bilateral)	,001	,020	,015	,580	,538	,005

En el pre-test, el tamaño del efecto de la diferencia de creatividad por grupos obtenido resultó ser pequeño en cada prueba ($d_A=0.36$, $r=0.18$; $d_B=0,27$, $r=0.13$ y $d_C=0,30$, $r=0.14$). En el post-test, también obtuvimos un tamaño del efecto pequeño de las diferencias de creatividad (Crea C) por grupo ($d_{Cpt}= 0.26$, $r=0,13$).

Teniendo en cuenta el porcentaje de cambio de la variable creatividad en los momentos pre-test y post- test en cada uno de los grupos, la prueba U de Mann Whitney calculada, a partir de los datos de normalidad calculados para esta variable, nos indica que hay cambios de medianas significativos en todas las medidas que se realizaron de esta variable ($U_A= 6476,5$, $p=,000$; $U_B= 6928$, $p= ,000$ y $U_C=5389,5$, $p= ,000$) (Tabla 37) en el pre-test, las medianas del grupo control fueron superiores a las del grupo experimental en todas las pruebas; mientras que en el post-test, las medianas más altas fueron las del grupo experimental frente al control en el Crea C. Lo que indica que el programa de intervención tuvo un efecto más significativo en el cambio de medianas que el grupo experimental obtuvo en la prueba C del Crea tras la intervención.

Tabla 37

Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para porcentajes de cambio en Creatividad, según grupo.

	% Crea A	% Crea B	% Crea C
U de Mann-Whitney	6476,500	6928,000	5389,500
W de Wilcoxon	16067,500	16519,000	14980,500
Z	-6,325	-5,721	-7,817
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000

La Ancova calculada para precisar los efectos del programa-tratamiento en la creatividad post-test, quitados los efectos de la creatividad pre-test, nos confirma la existencia de

diferencias significativas por grupo en las pruebas Crea A ($F_A= 16,824$, $p=,000$), Crea B ($F_B= 13,921$, $p=,000$) y Crea C ($F_C= 35,772$, $p=,000$), aunque el tamaño del efecto sea pequeño para todas ellas. Como puede verse en la Tabla 38, solo el 5,4% de la varianza del Crea A, el 4,5% del Crea B y el 10,8% del Crea C están asociados al grupo de pertenencia. Sin embargo, la varianza total de la creatividad explicada es alta en el Crea A (51%) y el Crea C (52,6%) y media (47,3%) en el Crea B cuando se introduce como covariable la creatividad pre-test. El grupo experimental muestra medias corregidas más altas ($\bar{X}_A= 52,74$; $\bar{X}_B= 55,75$; $\bar{X}_C= 78,03$) que el grupo control ($\bar{X}_A= 43,61$; $\bar{X}_B= 46,79$; $\bar{X}_C= 65,47$) en todas las pruebas de creatividad administradas. Estos datos confirman el efecto positivo del programa emocionalmente positivo y creativo sobre la creatividad de los estudiantes analizados.

Tabla 38

Ancova para creatividad

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	Crea Apt	112266,390 ^a	4	28066,597	78,698	,000	,516
	Crea Bpt	113012,207 ^b	4	28253,052	68,203	,000	,480
	Crea Cpt	103821,722 ^c	4	25955,430	81,878	,000	,526
Intersección	Crea Apt	4868,678	1	4868,678	13,652	,000	,044
	Crea Bpt	3384,803	1	3384,803	8,171	,005	,027
	Crea Cpt	23683,854	1	23683,854	74,712	,000	,202
	Crea Bpt	7431,611	1	7431,611	17,940	,000	,057
Grupo	Crea Apt	47536,474	1	47536,474	149,957	,000	,337
	Crea Apt	5999,950	1	5999,950	16,824	,000	,054
	Crea Bpt	5766,741	1	5766,741	13,921	,000	,045
Error	Crea Cpt	11339,717	1	11339,717	35,772	,000	,108
	Crea Apt	105208,047	295	356,637			
	Crea Bpt	122203,460	295	414,249			
Total	Crea Cpt	93515,025	295	317,000			
	Crea Apt	924411,000	300				
	Crea Bpt	1035016,000	300				
Total corregido	Crea Cpt	1763500,000	300				
	Crea Apt	217474,437	299				
	Crea Bpt	235215,667	299				

- a. R al cuadrado = ,516 (R al cuadrado ajustada = ,510)
- b. R al cuadrado = ,480 (R al cuadrado ajustada = ,473)
- c. R al cuadrado = ,526 (R al cuadrado ajustada = ,520)

7.3.3 Felicidad. Diferencias por grupo y momento.

Cuando estudiamos las diferencias por grupo en felicidad, las pruebas de normalidad nos llevaron a utilizar estadística paramétrica en el caso del cuestionario de Oxford y estadística no paramétrica en el caso de la escala de Felicidad Subjetiva. Los resultados de la prueba *t* de Student para muestras independientes y la prueba de Levene calculada para este caso (Tabla 39) nos llevó a asumir varianzas iguales ($\alpha= ,05$), y a observar diferencias significativas en las puntuaciones que los alumnos obtienen en el cuestionario de Oxford tras la intervención emocionalmente positiva y creativa ($t= -1,196$, $p= ,004$) a favor del grupo experimental ($\bar{X}= 4,74$, $\sigma= 0,82$), obteniendo el grupo control una puntuación media inferior en esta prueba ($\bar{X}= 4,49$, $\sigma=0,65$), siendo pequeño el tamaño del efecto de esta diferencia ($d_{Opt}= 0.34$, $r=0,16$).

Tabla 39

Pruebas t de Student para felicidad (Oxford) (pre y post-test), según grupo.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba <i>t</i> para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Oxford	Se asumen varianzas iguales	,016	,901	-1,196	298	,233	-,08602	,07195	-,22761	,05557
	No se asumen varianzas iguales			-1,191	286,13	,234	-,08602	,07219	-,22812	,05608
Oxfordpt	Se asumen varianzas iguales	5,191	,023	-2,868	298	,004	-,24945	,08698	-,42063	-,07827

No se asumen varianzas iguales	-2,920	296,61	,004	-2,24945	,08542	-,41756	-,08134
--------------------------------	--------	--------	------	----------	--------	---------	---------

En la Tabla 40, vemos que la prueba no paramétrica *U* de Mann Whitney nos indica que existen diferencias significativas por grupos en las puntuaciones de felicidad que los estudiantes obtienen cuando se evaluó con la escala de felicidad subjetiva de Lyubomirsky y Lepper tras la intervención ($U= 298$, $p= ,041$) a favor del grupo experimental ($Me=5,25$) frente al grupo control ($Me= 5$), aunque el tamaño del efecto nos indique que es pequeño en relación con el índice establecido por Cohen ($d_{fs}= 0.24$, $r= 0,12$). Estos datos confirman el efecto positivo del programa emocionalmente positivo y creativo sobre la felicidad de los estudiantes analizados, independientemente de la prueba utilizada (Oxford o Lyubomirsky y Lepper).

Tabla 40

Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para felicidad subjetiva (pre y post-test), según grupo

	Fel. Sub.	Fel. Sub.pt
U de Mann-Whitney	9828,000	9714,500
W de Wilcoxon	19419,000	19305,500
Z	-1,809	-1,961
Sig. asintótica (bilateral)	,070	,048

Profundizando en los porcentajes de cambio de la variable felicidad en los momentos pre-test y post-test de cada uno de los grupos, medida con el cuestionario de Oxford, la prueba *t* de Student para muestras independientes, calculada teniendo en cuenta la normalidad de la variable estudiada (asumiendo varianzas iguales, a un nivel $\alpha=, 05$, en la prueba de Levene), nos confirma el cambio de medias en esta medida de felicidad del pre-test al post-test, siendo más alta en el grupo experimental tras la intervención (Tabla 41).

Tabla 41

Pruebas t de Student para porcentajes de cambio de felicidad (Oxford), según grupo.

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
% Oxford	22,35	,000	-2,278	298	,023	-,03530	,01550	-,0658	-,00480
Se asumen varianzas iguales									
No se asumen varianzas iguales			-2,345	285,22	,020	-,03530	,01506	-,0649	-,00567

En el caso de la escala de Lyubormisky y Leeper, la prueba *U* de Mann Whitney calculada, teniendo en cuenta los datos de normalidad obtenidos para esta variable, a un nivel $\alpha = ,05$, nos indica que no hay diferencias significativas de medianas en el cambio sufrido en Felicidad subjetiva según grupo por momento a causa de la intervención (Tabla 42).

Tabla 42

Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para porcentaje de cambio de felicidad subjetiva, según grupo.

	% Felicidad
U de Mann-Whitney	10566,000
W de Wilcoxon	20157,000
Z	-,824
Sig. asintótica (bilateral)	,410

La Ancova calculada para precisar los efectos del programa-tratamiento en la felicidad post-test, quitados los efectos de la felicidad pre-test, nos confirma la existencia de diferencias significativas por grupo solo en la felicidad medida con el cuestionario de Oxford ($F = 7,452$, $p = ,007$) (Tabla 43). El tamaño del efecto es pequeño; solo el 2,5% de la varianza de la felicidad medida con el cuestionario de Oxford está asociada al grupo de pertenencia. Sin embargo, la varianza total explicada de esta variable es media (47,1%),

cuando se introduce como covariable la medida pre-test. El grupo experimental muestra medias corregidas más altas ($\bar{X}= 4,71$, en una escala de 1-5) que el grupo control ($\bar{X}= 4,53$) en esta variable dependiente, lo cual confirma el efecto positivo del programa-tratamiento empleado sobre la felicidad (Oxford).

Tabla 43

Ancova para felicidad

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	Oxfordpt	82,197 ^a	3	27,399	89,653	,000	,476
	Fel. Sub.pt	115,476 ^b	3	38,492	54,250	,000	,355
Intersección	Oxfordpt	4,603	1	4,603	15,063	,000	,048
	Fel. Sub.pt	6,490	1	6,490	9,146	,003	,030
Grupo	Oxfordpt	2,277	1	2,277	7,452	,007	,025
	Fel. Sub.pt	1,326	1	1,326	1,869	,173	,006
Error	Oxfordpt	90,461	296	,306			
	Fel. Sub.pt	210,022	296	,710			
Total	Oxfordpt	6605,117	300				
	Fel. Sub.pt	8504,195	300				
Total corregido	Oxfordpt	172,658	299				
	Fel. Sub.pt	325,498	299				

a. R al cuadrado = ,476 (R al cuadrado ajustada = ,471)

b. R al cuadrado = ,355 (R al cuadrado ajustada = ,348)

7.3.4 Satisfacción con la vida. Diferencias por grupo y momento.

En nuestro estudio de las diferencias por grupo en satisfacción general y específica con la vida, utilizamos estadística no paramétrica en función de los datos de normalidad obtenidos. La prueba *U* de Mann Whitney calculada, no encontró significación estadística ($\alpha= ,05$) en las diferencias de medianas de esta variable, ni en el grupo experimental ni en el control, en la prueba de satisfacción general con la vida (Tabla 44), pero sí en el caso de la satisfacción con la vida específica, evaluada con la escala de Diener, tras la intervención ($U_D=9082$, $p=,005$) a favor del grupo experimental ($Me= 6$) en comparación con el grupo

control ($Me= 5,6$), siendo pequeño el tamaño del efecto de esta diferencia, tal y como nos indica el valor de Cohen ($d_{Dpt}= 0,22$, $r= 0,10$).

Tabla 44

Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para satisfacción con la vida general y específica con la vida (Diener) (pre y post-test), según grupo

	Satis. Vida	Diener	Satis. Vidapt	Dienerpt
U de Mann-Whitney	9936,500	10559,500	9883,500	9082,000
W de Wilcoxon	19527,500	20150,500	19474,500	18673,000
Z	-1,710	-,828	-1,774	-2,806
Sig. asintótica (bilateral)	,087	,408	,076	,005

Profundizando en los porcentajes de cambio de la satisfacción con la vida en los momentos pre-test y post-test en cada uno de los grupos, las pruebas *U de Mann Whitney* para muestras independientes calculadas para satisfacción general con la vida, confirman la inexistencia de diferencias de medianas de esta variable que sean significativas, y las diferencias existentes en las puntuaciones medianas de la medida de satisfacción específica con la vida evaluadas con el cuestionario de Diener, en el grupo experimental tras la intervención ($U= 9483$, $p= ,022$) (Tabla 45). La intervención emocionalmente positiva y creativa en el aula mejoró los resultados en esta prueba de los alumnos que trabajaron con esta metodología en su aula, frente a los que trabajaron con una metodología tradicional.

Tabla 45

Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para porcentaje de cambio de satisfacción con la vida (general) y (Diener), según grupo.

	% Oxford	% Diener
U de Mann-Whitney	9867,000	9483,500
W de Wilcoxon	19458,000	19074,500
Z	-1,755	-2,288
Sig. asintótica (bilateral)	,079	,022

La Ancova calculada para precisar los efectos del programa-tratamiento en la satisfacción con la vida post-test, quitados los efectos de la satisfacción con la vida pre-test, nos

confirma que no existen diferencias significativas por grupo en ninguna de las medidas utilizadas. El grupo experimental muestra medias corregidas mínimamente más altas ($\bar{X}_{SG}=7,78$; $\bar{X}_D=5,59$) que el grupo control ($\bar{X}_{SG}=7,73$; $\bar{X}_D=5,47$) en esta variable dependiente, pero estas diferencias no lograron significación estadística ($F_{SG}=,130$, $F_D=1,96$; $p=,719$, $p=,162$).

Tabla 46

Ancova para satisfacción con la vida.

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	Satis. Vidapt	329,084 ^a	3	109,695	89,542	,000	,476
	Dienerpt	177,266 ^b	3	59,089	101,539	,000	,507
Intersección	Satis. Vidapt	53,939	1	53,939	44,029	,000	,129
	Dienerpt	16,798	1	16,798	28,866	,000	,089
Grupo	Satis. Vidapt	,159	1	,159	,130	,719	,000
	Dienerpt	1,146	1	1,146	1,968	,162	,007
Error	Satis. Vidapt	362,618	296	1,225			
	Dienerpt	172,252	296	,582			
Total	Satis. Vidapt	18769,400	300				
	Dienerpt	9555,890	300				
Total corregido	Satis. Vidapt	691,702	299				
	Dienerpt	349,518	299				

a. R al cuadrado = ,476 (R al cuadrado ajustada = ,470)

b. R al cuadrado = ,507 (R al cuadrado ajustada = ,502)

7.3.5 Rendimiento académico: diferencias por grupo y momento.

Para estudiar las diferencias por grupo en RA de los alumnos, utilizamos estadística no paramétrica en función de los datos obtenidos en las pruebas de normalidad. La U de Mann Whitney calculada no encontró significación estadística ($\alpha=,05$) en las diferencias de medianas de esta variable ($U=1056$, $p=,414$), aunque el grupo experimental tuviera un rendimiento medio ($\bar{X}=6,85$) superior al grupo control ($\bar{X}=6,58$) (Tabla 47).

Tabla 47

Prueba no paramétrica U de Mann Withney para rendimiento académico, según grupo.

	Rendimiento
U de Mann-Whitney	10568,500
W de Wilcoxon	20159,500
Z	-,817
Sig. asintótica (bilateral)	,414

Resumiendo todo lo expuesto, nuestro estudio de diferencias por grupo y por momento, confirmó que nuestra intervención emocionalmente positiva y creativa en el aula universitaria tuvo un efecto positivo en todas las variables estudiadas; en concreto, en la dimensión de atención emocional, en la prueba C de creatividad, en la medida de felicidad de Oxford, y el cuestionario de satisfacción con la vida de Diener, en los que el grupo experimental tuvo mejores puntuaciones que el control, en el post-test, tras el tratamiento. Los análisis de covarianza confirman el efecto positivo de la intervención en la IE, la creatividad y la felicidad de los estudiantes, pero dejan fuera el tamaño del efecto logrado por la intervención para la variable satisfacción con la vida, y RA que no pudo ser confirmado.

7.4 Diferencias por género, edad, elección de estudios pre-test y post-test de la inteligencia emocional, creatividad, felicidad, satisfacción con la vida y rendimiento académico post-test.

7.4.1 Inteligencia emocional. Diferencias por género, edad y elección de estudios

7.4.1.1 Diferencias por género:

Cuando evaluamos las diferencias por género en IE, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas de normalidad, utilizamos estadística no paramétrica en el caso de la dimensión atención emocional, y estadística paramétrica en el caso de las dimensiones Claridad y Regulación emocional (asumiendo varianzas iguales a un nivel $\alpha=, 05$, en la prueba de Levene calculada).

Las pruebas no paramétricas *U* de Mann Whitney calculadas nos muestran que no existen diferencias significativas por género en la dimensión Atención emocional pre-test y post-test, al ser la significación estadística superior a ,05 (Tabla 48).

Tabla 48

Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para Inteligencia emocional según género

	Atención emocional	Atención emocional pt
U de Mann-Whitney	6833,000	6751,000
Sig. asintótica (bilateral)	,093	,070

La prueba *t* de Student para muestras independientes nos indica que tampoco existen diferencias de medias por género en las dimensiones claridad emocional (pre-test y post-test) y regulación emocional (pre-test y post test) (Tabla 49).

Tabla 49

Pruebas t de Student para inteligencia emocional, según género

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba <i>t</i> para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Claridad emocional	Se asumen varianzas iguales	,295	,587	-,577	298	,565	-,519	,900	-2,291	1,252
	No se asumen varianzas iguales			-,555	103,625	,580	-,519	,935	-2,373	1,335
Claridad emocional pt	Se asumen varianzas iguales	1,230	,268	,643	298	,521	,642	,999	-1,325	2,609
	No se asumen varianzas iguales			,619	103,671	,537	,642	1,038	-1,416	2,700

Regulación emocional	Se asumen varianzas iguales	,013	,910	-1,55	298	,121	-1,314	,845	-2,977	,349
	No se asumen varianzas iguales			-1,57	111,168	,119	-1,314	,836	-2,970	,341
Regulación emocional pt	Se asumen varianzas iguales	,259	,611	-,245	298	,807	-,230	,938	-2,077	1,617
	No se asumen varianzas iguales			-,257	117,828	,798	-,230	,894	-2,001	1,542

Todo ello nos lleva a afirmar que no ha habido cambios en la IE, en ninguna de sus dimensiones (atención, claridad y reparación emocional), ni en el caso de los hombres ni en el de las mujeres, ni en los momentos pre-test ni pos-test, tal y como muestran los análisis exploratorios que habíamos hecho para todas las variables con el fin de estudiar el porcentaje de cambio del pre-test al post-test en esta variable por género (Tabla 50).

Tabla 50

Pruebas *t* de Student para porcentajes de cambio en Inteligencia emocional, según género

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba <i>t</i> para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
% Cambio Atención emocional	Se asumen varianzas iguales	1,515	,219	,448	298	,654	,013	,029	-,044	,070
	No se asumen varianzas iguales			,494	128,272	,622	,013	,026	-,039	,065
% cambio Claridad emocional	Se asumen varianzas iguales	,939	,333	1,561	298	,120	,051	,033	-,013	,116
	No se asumen varianzas iguales			1,713	127,405	,089	,051	,030	-,008	,111

% Cambio Regulación emocional	Se asumen varianzas iguales	9,799	,002	1,741	298	,083	,053	,031	-,007	,114
	No se asumen varianzas iguales			2,257	183,001	,025	,053	,024	,007	,100

7.4.1.2 Diferencias por edad

Los resultados del Anova calculado a partir de los resultados de las pruebas de normalidad para esta variable, no muestran diferencias significativas ($\alpha = ,05$) para ninguna de las dimensiones de la IE en ninguno de los intervalos de edad considerados (Tabla 51), si bien se encontró una tendencia a la significación en el caso de la dimensión Atención emocional durante el pre-test entre grupos ($F=2,618$, $p = ,051$).

Tabla 51

Anova para Inteligencia Emocional según edad.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Atención emocional	Entre grupos	316,235	3	105,412	2,618	,051
	Dentro de grupos	11917,562	296	40,262		
	Total	12233,797	299			
Claridad emocional	Entre grupos	242,504	3	80,835	1,918	,127
	Dentro de grupos	12473,043	296	42,139		
	Total	12715,547	299			
Regulación emocional	Entre grupos	15,809	3	5,270	,138	,937
	Dentro de grupos	11263,937	296	38,054		
	Total	11279,747	299			
Atención emocional pt	Entre grupos	288,069	3	96,023	1,809	,146
	Dentro de grupos	15711,278	296	53,079		
	Total	15999,347	299			
Claridad emocional pt	Entre grupos	378,699	3	126,233	2,442	,064
	Dentro de grupos	15298,047	296	51,683		
	Total	15676,747	299			
Regulación emocional pt	Entre grupos	30,505	3	10,168	,219	,884
	Dentro de grupos	13774,162	296	46,534		

La prueba post-hoc de comparaciones múltiples de Bonferroni, nos muestra que esta significación estadística se encuentra entre los alumnos menores de 20 años y los alumnos de entre 20-23 años, a favor de estos últimos que mostraron puntuaciones medias más altas en esta dimensión de atención emocional (Tabla 52).

Tabla 52

Pruebas post hoc Bonferroni para atención emocional (pre-test)

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Atención emocional	1	2	-2,253*	,819	,038	-4,43	-,08
		3	-,873	1,290	1,000	-4,30	2,55
		4	-1,875	1,666	1,000	-6,30	2,55
	2	1	2,253*	,819	,038	,08	4,43
		3	1,380	1,234	1,000	-1,90	4,66
		4	,378	1,623	1,000	-3,93	4,69
	3	1	,873	1,290	1,000	-2,55	4,30
		2	-1,380	1,234	1,000	-4,66	1,90
		4	-1,002	1,904	1,000	-6,06	4,06
	4	1	1,875	1,666	1,000	-2,55	6,30
		2	-,378	1,623	1,000	-4,69	3,93
		3	1,002	1,904	1,000	-4,06	6,06

Cuando analizamos el porcentaje de cambio de las medias de IE en los momentos pre-test y post-test para cada intervalo de edad estudiado, los anovas para muestras independientes nos indican que no hay significación estadística en ningún caso (Tabla 53).

Tabla 53

Anova para porcentajes de cambio de inteligencia emocional, según edad.

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
% Atención emocional	Entre grupos	,018	3	,006	,134	,940
	Dentro de grupos	13,295	296	,045		

	Total	13,313	299			
	Entre grupos	,006	3	,002	,034	,992
% Claridad emocional	Dentro de grupos	17,168	296	,058		
	Total	17,174	299			
		,013	3	,004	,083	,969
% Regulación emocional	Entre grupos					
	Dentro de grupos	14,870	296	,050		
	Total	14,883	299			

7.4.1.3 Diferencias por elección de estudios:

Para estudiar diferencias en por elección de estudios o ámbito (educativo/no educativo) de la titulación de procedencia de los alumnos, a partir de los datos de normalidad, calculamos la prueba *t* de Student para claridad y regulación emocional, y la prueba no paramétrica *U* de Mann Whitney para muestras independientes, en el caso de atención emocional.

En la Tabla 54 observamos que hay diferencias de medias estadísticamente significativas ($\alpha = ,05$) en la dimensión claridad emocional post-test, a favor de los alumnos con titulaciones procedentes del ámbito educativo ($\bar{X} = 29,79$, $\sigma = 7,42$) frente a las procedentes del ámbito no educativo ($\bar{X} = 27,29$, $\sigma = 6,74$), aunque el tamaño del efecto sea pequeño, teniendo en cuenta el índice establecido por Cohen ($d_{Cpt} = 0,35$, $r = 0,17$). En el caso de regulación emocional, no encontramos diferencias de medias por elección de estudios de los alumnos.

Tabla 54

Pruebas t de Student para inteligencia emocional, según elección de estudios

Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba <i>t</i> para la igualdad de medias					
F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia
							Inferior Superior

Claridad emocional	Se asumen varianzas iguales	,191	,662	,868	298	,386	,663	,764	-,841	2,166
	No se asumen varianzas iguales			,873	272,739	,384	,663	,760	-,832	2,158
Regulación emocional	Se asumen varianzas iguales	,416	,520	-,479	298	,632	-,345	,720	-1,762	1,072
	No se asumen varianzas iguales			-,486	279,586	,627	-,345	,710	-1,743	1,053
Claridad emocional pt	Se asumen varianzas iguales	1,248	,265	2,988	298	,003	2,501	,837	,853	4,148
	No se asumen varianzas iguales			3,036	281,325	,003	2,501	,824	,879	4,122
Regulación emocional pt	Se asumen varianzas iguales	4,718	,031	1,694	298	,091	1,34371	,79325	-,2173	2,90480
	No se asumen varianzas iguales			1,752	292,690	,081	1,34371	,76709	-,1659	2,85342

Para la dimensión Atención emocional, la prueba U de Mann Whitney nos indica que existen diferencias de medianas estadísticamente significativas en el post-test ($U= 9655$, $p= ,047$), a favor del grupo de alumnos cuya elección de estudios es del ámbito educativo ($Me= 29$), frente a aquellos otros procedentes de estudios no relacionados con la educación ($Me= 28$), siendo el tamaño del efecto pequeño, teniendo en cuenta el índice establecido por Cohen ($d_{Apt}= 0,24$, $r=0,12$) (Tabla 55).

Tabla 55

Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para atención emocional, según elección de estudios.

	Atención emocional	Atención emocional pt
U de Mann-Whitney	10910,000	9655,500
W de Wilcoxon	18785,000	17530,500
Z	-,037	-1,732

Profundizando en los porcentajes de cambio de la IE, antes y después de la intervención, por elección de estudios, la prueba *t* de Student para muestras independientes calculada para Claridad y Regulación emocional y la *U* de Mann Whitney calculada para Atención emocional, nos confirman que existen diferencias significativas en los cambios por momento (pre-test y post-test) de las dimensiones de la IE Claridad ($t= 2,398$, $p=,017$) y Regulación emocional ($t= 2,483$, $p= ,014$) (Tabla 56) y una cierta tendencia a la significación en el caso de la dimensión Atención emocional ($U= 9537$, $p=0,056$) (Tabla 57), a favor del post-test y de los estudiantes con estudios relacionados con la educación en todos los casos.

Tabla 56

Pruebas t de Student para los porcentajes de cambio de Inteligencia emocional, según elección de estudios.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias				95% de intervalo de confianza de la diferencia		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
% Cambio Claridad	Se asumen varianzas iguales	,788	,375	2,365	298	,019	,066	,028	,011	,121
	No se asumen varianzas iguales			2,398	279,52	,017	,066	,027	,012	,120
% Cambio Regulación	Se asumen varianzas iguales	5,837	,016	2,483	298	,014	,064	,026	,013	,115
	No se asumen varianzas iguales			2,567	292,55	,011	,064	,025	,015	,114

Tabla 57

Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para porcentaje de cambio de atención emocional, según elección de estudios.

	% Atención emocional
U de Mann-Whitney	9537,500
W de Wilcoxon	17412,500
Z	-1,908
Sig. asintótica (bilateral)	,056

La ancova calculada (Tabla 58) para precisar los efectos del tratamiento en la IE post-test, quitados los efectos de la IE pre-test, nos confirma la existencia de diferencias significativas por elección de estudios en la IE para sus tres dimensiones ($F_A= 6,771$, $p=,010$; $F_C= 10,771$, $p=,001$; $F_R= 6,688$, $p=,010$) aunque el tamaño del efecto es pequeño (2,2% para atención emocional, 3,5% para claridad emocional y el 2,2% para regulación emocional de la varianza en IE), está asociada a la elección de estudios de los alumnos, sin embargo, la varianza total de IE explicada es mayor (51%, 46,2% y 46% respectivamente) cuando se introduce como covariable la IE pre-test que está muy relacionada con la IE post-test. El grupo cuya elección de estudios está relacionada con la educación, muestra medias corregidas más altas ($\bar{X}_A= 28,93$; $\bar{X}_C= 29,60$; $\bar{X}_R= 29,98$) que el grupo cuya elección de estudios no tiene relación con la educación ($\bar{X}_A= 27,37$; $\bar{X}_C= 27,55$; $\bar{X}_R= 28,46$) una vez descontando la medida de esta variable que se hizo antes de la intervención, lo cual confirma el efecto positivo del programa emocionalmente positivo y creativo de la IE en los alumnos cuya elección de estudios se relaciona con la educación.

Tabla 58

Ancova, pruebas de los efectos inter-sujetos con variable dependiente inteligencia emocional post-test

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	TMMS-24 1pt	8298,004 ^a	4	2074,501	79,464	,000	,519
	TMMS-24 2pt	7352,520 ^b	4	1838,130	65,141	,000	,469
	TMMS-24 3pt	6456,361 ^c	4	1614,090	64,798	,000	,468
Intersección	TMMS-24 1pt	380,046	1	380,046	14,558	,000	,047
	TMMS-24 2pt	284,088	1	284,088	10,068	,002	,033
	TMMS-24 3pt	357,784	1	357,784	14,363	,000	,046
Elección de	Atención pt	176,766	1	176,766	6,771	,010	,022

estudios E/NE	Claridad pt	303,943	1	303,943	10,771	,001	,035
	Regulación pt	166,602	1	166,602	6,688	,010	,022
Error	TMMS-24 1pt	7701,343	295	26,106			
	TMMS-24 2pt	8324,226	295	28,218			
	TMMS-24 3pt	7348,306	295	24,910			
Total	TMMS-24 1pt	256040,000	300				
	TMMS-24 2pt	263588,000	300				
	TMMS-24 3pt	272263,703	300				
Total corregido	TMMS-24 1pt	15999,347	299				
	TMMS-24 2pt	15676,747	299				
	TMMS-24 3pt	13804,666	299				

a. R al cuadrado = ,519 (R al cuadrado ajustada = ,512)

b. R al cuadrado = ,469 (R al cuadrado ajustada = ,462)

c. R al cuadrado = ,468 (R al cuadrado ajustada = ,460)

7.4.2 Creatividad. Diferencias por género, edad y elección de estudios

7.4.2.1 Diferencias por género:

Respecto de la creatividad, la prueba U de Mann Whitney, calculada a partir de los datos de normalidad, nos muestra (Tabla 59) que hay diferencias de medianas por género en el Crea B de la medida pre-test ($U_{Bpre-test}= 6637$ $p=,046$), a favor de las mujeres ($Me =45$) en comparación con los hombres ($Me= 30$), y en el post-test ($U_{Bpost}= 6626$ $p=,044$), a favor de las mujeres ($Me= 50$) en comparación con la de los hombres ($Me= 45$), a un nivel de significación $<,05$, aunque el tamaño del efecto sea pequeño en ambos casos ($d_{B pre-test} =0.26$, $r=0,13$; $d_{B pt}=0.28$, $r=0,14$), teniendo en cuenta el índice establecido por Cohen.

Tabla 59

Prueba U de Mann Whitney para Creatividad, según género

	Crea A	Crea B	Crea C	Crea Apt	Crea Bpt	Crea Cpt
U de Mann-Whitney	7801,500	6637,500	7057,500	7805,000	6626,000	6957,500
W de Wilcoxon	10147,500	8983,500	9403,500	10151,000	8972,000	9303,500
Z	-,138	-1,993	-1,325	-,132	-2,010	-1,484
Sig. asintótica (bilateral)	,890	,046	,185	,895	,044	,138

Teniendo en cuenta el porcentaje de cambio de medias de creatividad pre-test y post-test por género, en la Tabla 60 vemos que la prueba *U* de Mann Whitney para muestras independientes calculada no encuentra cambios de diferencias de medias significativos en la creatividad de las chicas y de los chicos.

Tabla 60

Prueba U de Mann Whitney para porcentajes de cambio de Creatividad según género

	% Crea A	% Crea B	% Crea C
U de Mann-Whitney	7798,000	7717,500	7581,000
W de Wilcoxon	34826,000	34745,500	34609,000
Z	-,144	-,273	-,494
Sig. asintótica (bilateral)	,885	,785	,622

7.4.2.2 Diferencias por edad:

Cuando estudiamos posibles diferencias por edad en la variable creatividad, el Anova calculado, teniendo en cuenta los datos de normalidad, a un nivel de significación $<.05$, nos indica que son estadísticamente significativas en el test Crea B del post-test ($F= 1,961$, $p=.008$) (Tabla 61).

Tabla 61

Anova de un factor para creatividad, según edad

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Crea A	Entre grupos	18375,404	21	875,019	1,358	,139
	Dentro de grupos	179166,343	278	644,483		
Crea B	Entre grupos	14824,872	21	705,946	,947	,530
	Dentro de grupos	207142,128	278	745,116		
Crea C	Entre grupos	20758,685	21	988,509	1,384	,124
	Dentro de grupos	198510,711	278	714,067		
	Total	219269,397	299			
Crea Apt	Entre grupos	22266,567	21	1060,313	1,510	,073
	Dentro de grupos	195207,870	278	702,187		
Crea Bpt	Entre grupos	30342,777	21	1444,894	1,961	,008
	Dentro de grupos	204872,890	278	736,953		
Crea Cpt	Entre grupos	18724,246	21	891,631	1,388	,123
	Dentro de grupos	178612,501	278	642,491		

El test de comparaciones múltiples de Bonferroni (Tabla 62) muestra que las diferencias de medias en creatividad (CREA Bpt) se dan entre los alumnos menores de 20 años y los que tienen un rango de edad de 20-23 años ($p=.003$) y de 30 a 47 años ($p=.000$). Los alumnos de menos de 20 años tienen una media en creatividad mayor ($\bar{X}=61,06$, $\sigma=29$) que los alumnos de entre 20-23 años ($\bar{X}=48,78$, $\sigma=25.93$) y 30-47 años ($\bar{X}=30,88$, $\sigma=27.21$). En el primer caso, el tamaño del efecto resultó ser cercano a medio ($d_{<20/20-23}=0.44$, $r=0,21$), mientras que en el segundo caso, el tamaño del efecto fue grande ($d_{<20/30-47}=1.06$, $r= 0,47$).

Tabla 62

Pruebas post hoc Bonferroni para Crea B (pos-test)

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Crea B pt	< 20	20-23	12,278*	3,498	,003	2,99	21,57
		23-30	14,029	5,508	,068	-,60	28,66
		30-47	30,178*	7,111	,000	11,29	49,07
	20-23	<20	-12,278*	3,498	,003	-21,57	-2,99
		23-30	1,752	5,268	1,000	-12,24	15,75
		30-47	17,901	6,927	,061	-,50	36,30
	23-30	<20	-14,029	5,508	,068	-28,66	,60
		20-23	-1,752	5,268	1,000	-15,75	12,24
		30-47	16,149	8,130	,287	-5,44	37,74
	30-47	<20	-30,178*	7,111	,000	-49,07	-11,29
		20-23	-17,901	6,927	,061	-36,30	,50
		23-30	-16,149	8,130	,287	-37,74	5,44

Al estudiar los porcentajes de cambio de medias de creatividad en los momentos pre-test y post-test por intervalos de edad, no se observan diferencias significativas en ninguno de ellos (Tabla 63).

Tabla 63

Anova de un factor para porcentajes de cambio de la creatividad, según edad.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática F		Sig.
% Crea A	Entre grupos	72,960	3	24,320	1,181	,317
	Dentro de grupos	6092,912	296	20,584		
	Total	6165,872	299			
% Crea B	Entre grupos	2,836	3	,945	,160	,923
	Dentro de grupos	1749,429	296	5,910		
	Total	1752,266	299			
% Crea C	Entre grupos	3,760	3	1,253	,792	,499
	Dentro de grupos	468,647	296	1,583		
	Total	472,406	299			

7.4.2.3 Diferencias por elección de estudios:

En nuestro análisis de las diferencias en creatividad por elección de estudios, la prueba *U* de Mann Whitney calculada, teniendo en cuenta los resultados de la prueba de normalidad, nos indican, con un nivel de significación $<,05$, que hay diferencias significativas de medianas para el Crea C post-test ($U= 7712$, $p= ,000$), a favor del grupo cuya elección de estudios está relacionada con la educación ($Me_{post}= 85$), en comparación con aquellos otros procedentes de titulaciones de ámbito no educativo ($Me_{post}= 70$) (Tabla 64). El tamaño del efecto de esta diferencia resultó ser medio ($d_{Cpost-test}=0.47$, $r= 0,23$).

Tabla 64

Prueba *U* de Mann Whitney para creatividad, según elección de estudios

	Crea A	Crea B	Crea C	Crea Apt	Crea Bpt	Crea Cpt
U de Mann-Whitney	10374,500	9838,500	9592,500	10858,500	9757,000	7712,000
W de Wilcoxon	18249,500	17713,500	17467,500	26258,500	17632,000	15587,000
Z	-,762	-1,487	-1,822	-,107	-1,597	-4,370
Sig. asintótica (bilateral)	,446	,137	,068	,915	,110	,000

Estudiando los porcentajes de cambio de la creatividad por momento (pre/post-test), teniendo en cuenta la elección de estudios, la prueba *U* de Mann Whitney nos confirma los cambios de diferencias de medianas significativos para el Crea C ($U= 9535$, $p=,049$)

(Tabla 65). La creatividad (Crea C) aumentó en el post-test y más aún en el grupo de alumnos de ámbito educativo frente a los de titulaciones de ámbito no educativo.

Tabla 65

Prueba U de Mann Whitney para porcentajes de cambio en creatividad, según elección de estudios.

	% Crea A	% Crea B	% Crea C
U de Mann-Whitney	10867,000	10176,000	9535,000
W de Wilcoxon	18742,000	18051,000	17410,000
Z	-,096	-1,036	-1,915
Sig. asintótica (bilateral)	,924	,300	,049

La ancova calculada (Tabla 66) para precisar los efectos del programa-tratamiento en la creatividad post-test, quitados los efectos de la creatividad pre-test, nos confirma la existencia de diferencias significativas por elección de estudios en la creatividad, en su prueba C ($F= 13,928$, $p=,000$) aunque el tamaño del efecto es pequeño. Como puede verse en la Tabla 66, el 4,5% de la varianza de creatividad C, está asociada a la elección de estudios de los alumnos, sin embargo, la varianza total explicada es mayor (48,6%) cuando se introduce como covariable la creatividad pre-test que está muy relacionada con la creatividad post-test. El grupo cuya elección de estudios está asociada con la educación, muestra medias corregidas más altas ($\bar{X}= 75,63$) que el grupo cuya elección de estudios no tiene relación con la educación ($\bar{X}_A= 67,52$) en esta variable dependiente, descontando la medida de esta variable que se hizo antes de la intervención, lo cual confirma el efecto positivo del programa emocionalmente positivo y creativo de la creatividad en su prueba C, a favor de los alumnos cuya elección de estudios se relaciona con la educación.

Tabla 66

Ancova, pruebas de los efectos inter-sujetos con variable dependiente creatividad (A, B y C) post-test.

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	Crea Apt	106881,359 ^a	4	26720,340	71,275	,000	,491
	Crea Bpt	107515,834 ^b	4	26878,958	62,093	,000	,457
	Crea Cpt	97209,485 ^c	4	24302,371	71,601	,000	,493
Intersección	Crea Apt	6786,354	1	6786,354	18,102	,000	,058
	Crea Bpt	5220,763	1	5220,763	12,061	,001	,039
	Crea Cpt	31195,164	1	31195,164	91,909	,000	,238

	Crea Bpt	6607,563	1	6607,563	15,264	,000	,049
	Crea Cpt	42896,165	1	42896,165	126,383	,000	,300
Ámbito E/NE	Crea Apt	614,920	1	614,920	1,640	,201	,006
	Crea Bpt	270,368	1	270,368	,625	,430	,002
	Crea Cpt	4727,480	1	4727,480	13,928	,000	,045
Error	Crea Apt	110593,077	295	374,892			
	Crea Bpt	127699,833	295	432,881			
	Crea Cpt	100127,261	295	339,414			
Total	Crea Apt	924411,000	300				
	Crea Bpt	1035016,000	300				
	Crea Cpt	1763500,000	300				
Total corregido	Crea Apt	217474,437	299				
	Crea Bpt	235215,667	299				
	Crea Cpt	197336,747	299				

a. R al cuadrado = ,491 (R al cuadrado ajustada = ,485)

b. R al cuadrado = ,457 (R al cuadrado ajustada = ,450)

c. R al cuadrado = ,493 (R al cuadrado ajustada = ,486)

7.4.3 Felicidad. Diferencias por género, edad y elección de estudios

7.4.3.1 Diferencias por género:

Cuando estudiamos la felicidad (tanto medida por el cuestionario de Oxford como por la escala de felicidad subjetiva) del pre-test y del post-test, según género, teniendo en cuenta los datos de la prueba de normalidad, las pruebas *U* de Mann Whitney para muestras independientes calculadas nos indican, que no existen diferencias significativas por género en ambas medidas (Tabla 67).

Tabla 67

Pruebas U de Mann Whitney para felicidad, según género

	Fel. Sub.	Fel. Sub.pt	Oxford	Oxfordpt
U de Mann-Whitney	7325,500	7706,000	7707,000	7732,500
W de Wilcoxon	9671,500	10052,000	10053,000	10078,500
Z	-,897	-,290	-,288	-,247
Sig. asintótica (bilateral)	,370	,772	,774	,805

Las pruebas *U* de Mann Whitney para muestras independientes calculadas para el porcentaje de cambio de felicidad por momento (pre-test/post-test) nos indican que tampoco existen diferencias significativas en las puntuaciones de hombres y mujeres en esta variable (Tabla 68).

Tabla 68

Prueba U de Mann Whitney para porcentajes de cambio para felicidad, según género

	<u>% Oxford</u>	<u>% Felicidad</u>
U de Mann-Whitney	7239,500	7597,500
W de Wilcoxon	9585,500	34625,500
Z	-1,033	-,465
<u>Sig. asintótica (bilateral)</u>	<u>,301</u>	<u>,642</u>

7.4.3.2 Diferencias por edad:

Teniendo en cuenta los datos de normalidad, los Anovas calculados para estudiar las diferencias por edad en la felicidad de los estudiantes de nuestra muestra, nos muestran que no existen diferencias significativas para ninguno de los intervalos de edad establecidos (Tabla 69).

Tabla 69

Anova de un factor para felicidad, según edad

		<u>Suma</u>	<u>de</u>	<u>Media cuadrática F</u>		<u>Sig.</u>
		<u>cuadrados</u>	<u>gl</u>			
Oxford	Entre grupos	10,843	21	,516	1,372	,131
	Dentro de grupos	104,659	278	,376		
Oxford pt	Entre grupos	11,021	21	,525	,903	,588
	Dentro de grupos	161,636	278	,581		
Fel. Sub.	Entre grupos	18,053	21	,860	,898	,593
	Dentro de grupos	265,997	278	,957		
Fel. Sub.pt	Entre grupos	27,446	21	1,307	1,219	,234
	Dentro de grupos	298,052	278	1,072		

								Inferior	Superior	
Oxford	Se asumen varianzas iguales	,824	,365	1,167	298	,244	,08491	,07274	-,0582	,22807
	No se asumen varianzas iguales			1,149	251,443	,252	,08491	,07389	-,0606	,23044
Oxford pt	Se asumen varianzas iguales	1,426	,233	2,870	298	,004	,25238	,08793	,07933	,42542
	No se asumen varianzas iguales			2,839	256,269	,005	,25238	,08891	,07730	,42746

Del mismo modo, encontramos diferencias significativas de medianas en la escala de felicidad subjetiva ($U= 8562$, $p= ,001$) en el momento post-test, a favor del grupo cuya elección de estudios está relacionada con la educación ($Me_{LyLe}= 5,5$), en comparación con el grupo de alumnos de titulaciones de ámbito no educativo ($Me_{LyLe}= 5$). El tamaño del efecto de esta diferencia por elección de estudios es cercano a medio ($d_{Felicidad\ subjetiva\ post-test}=0.41$, $r=0,20$) (Tabla 72).

Tabla 72

Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para felicidad subjetiva, según elección de estudios

	Fel. Sub.	Fel. Sub.pt
U de Mann-Whitney	9857,500	8562,000
W de Wilcoxon	17732,500	16437,000
Z	-1,463	-3,218
Sig. asintótica (bilateral)	,144	,001

Cuando estudiamos los porcentajes de cambio de la felicidad por elección de estudios, en los momentos pre-test y post-test, teniendo en cuenta la normalidad de los datos encontrada, calculamos la prueba t de Student para muestras independientes, asumiendo varianzas iguales, con un nivel $\alpha=, 05$. Los datos nos indican que existe significación estadística para la medida efectuada con el cuestionario de Oxford ($t= 2,23$, $p= ,026$) pero no para la medida de felicidad subjetiva ($U= 9569,500$, $p= ,063$). La felicidad evaluada con el cuestionario de Oxford mejoró en el post-test, particularmente en el caso de los alumnos de titulaciones de ámbito educativo. El tamaño del efecto de este porcentaje de cambio es pequeño ($d_{Oxford\ post-test}=0,33$, $r= 0.16$).

Tabla 73) y la U de Mann Whitney para muestras independientes en el caso de la felicidad subjetiva (Tabla 74).

Los datos nos indican que existe significación estadística para la medida efectuada con el cuestionario de Oxford ($t= 2,23$, $p= ,026$) pero no para la medida de felicidad subjetiva ($U= 9569,500$, $p= ,063$). La felicidad evaluada con el cuestionario de Oxford mejoró en el post-test, particularmente en el caso de los alumnos de titulaciones de ámbito educativo. El tamaño del efecto de este porcentaje de cambio es pequeño ($d_{\text{Oxford post-test}}=0,33$, $r= 0.16$).

Tabla 73

Pruebas t de Student para porcentajes de cambio de felicidad (Oxford) según elección de estudios.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
% Oxford	Se asumen varianzas iguales	,128	,721	2,23	298	,026	,03503	,01568	,00418	,06587
	No se asumen varianzas iguales			2,18	246,31	,030	,03503	,01600	,00351	,06654

Tabla 74

Prueba U de Mann Whitney para porcentajes de cambio de felicidad subjetiva según elección de estudios

	<u>% Felicidad</u>
U de Mann-Whitney	9569,500
W de Wilcoxon	17444,500
Z	-1,861
<u>Sig. asintótica (bilateral)</u>	<u>,063</u>

La Ancova calculada para precisar los efectos del programa-tratamiento en la felicidad post-test, quitados los efectos de la felicidad pre-test (Tabla 75), nos confirma la existencia de diferencias significativas por elección de estudios en la felicidad, tanto medida por el cuestionario de Oxford como por la escala de felicidad subjetiva ($F_o= 7,649$, $p=,006$; $F_{\text{Lyb}}= 10,803$, $p=,001$) aunque el tamaño del efecto es pequeño, el 2,5% y 3,5% respectivamente, de la varianza de felicidad, está asociada a la elección de estudios de los alumnos, como

puede verse en la Tabla 75, sin embargo, la varianza total de la felicidad explicada es mayor (47,1% y 36,7%) cuando se introduce como covariable la felicidad pre-test que está muy relacionada con la felicidad post-test. El grupo cuya elección de estudios guarda relación con la educación, muestra medias corregidas más altas ($\bar{X}_O= 4,70$; $\bar{X}_{Lyb}= 5,35$) que el grupo cuya elección de estudios no se relaciona con la educación ($\bar{X}_O= 4,52$; $\bar{X}_{Lyb}= 5,03$) en esta variable dependiente, descontando la medida de esta variable que se hizo en la evaluación inicial, lo cual confirma el efecto positivo del programa emocionalmente positivo y creativo de la felicidad tanto medida por el cuestionario de Oxford como por la escala de felicidad subjetiva, a favor de los alumnos cuya elección de estudios está dentro del ámbito educativo.

Tabla 75

Ancova para felicidad (Oxford y felicidad subjetiva) post-test.

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	Oxfordpt	82,255 ^a	3	27,418	89,775	,000	,476
	Fel. Sub.pt	121,593 ^b	3	40,531	58,837	,000	,374
Intersección	Oxfordpt	4,522	1	4,522	14,808	,000	,048
	Fel. Sub.pt	6,803	1	6,803	9,876	,002	,032
Ámbito E/NE	Oxfordpt	2,336	1	2,336	7,649	,006	,025
	Fel. Sub.pt	7,442	1	7,442	10,803	,001	,035
Error	Oxfordpt	90,402	296	,305			
	Fel. Sub.pt	203,906	296	,689			
Total	Oxfordpt	6605,117	300				
	Fel. Sub.pt	8504,195	300				
Total corregido	Oxfordpt	172,658	299				
	Fel. Sub.pt	325,498	299				

a. R al cuadrado = ,476 (R al cuadrado ajustada = ,471)

b. R al cuadrado = ,374 (R al cuadrado ajustada = ,367)

7.4.4 Satisfacción con la vida. Diferencias por género, edad y elección de estudios

7.4.4.1 Diferencias por género:

En nuestro análisis de la satisfacción con la vida (medida de manera global y específica con el cuestionario de Diener) según género, tuvimos en cuenta los resultados de las pruebas de normalidad y realizamos la prueba *U* de Mann Whitney. En la Tabla 76 vemos, con un nivel $\alpha=, 05$, que solo hay significación estadística en las puntuaciones pre-test del cuestionario de Diener ($U= 6157$, $p=, 006$).

La satisfacción con la vida, en los momentos previos a la intervención, es más alta en las mujeres ($Me= 5,6$), que en los hombres ($Me= 5,1$), aunque el tamaño del efecto de esta diferencia de medianas es pequeño, de acuerdo al valor crítico establecido por Cohen ($d_{Dpre}=0.34$, $r=0,17$).

Tabla 76

Prueba U de Mann Whitney para satisfacción con la vida, según género

	<u>Satis. Vida</u>	<u>Diener</u>	<u>Satis. Vidapt</u>	<u>Dienerpt</u>
U de Mann-Whitney	7294,500	6157,000	7403,000	7267,000
W de Wilcoxon	9640,500	8503,000	9749,000	9613,000
Z	-,973	-2,758	-,791	-,990
Sig. asintótica (bilateral)	,330	,006	,429	,322

En los cálculos para el porcentaje de cambio de esta variable por género, no encontramos variaciones significativas en ninguna de las dos medidas. Las medias de satisfacción con la vida aumentaron en ambos géneros, del pre-test al post-test, pero no alcanzaron significación estadística que nos indicara que fueran diferentes en hombres y mujeres (Tabla 77).

Tabla 77

Prueba U de Mann Whitney para porcentajes de cambio de satisfacción con la vida, según género

	<u>% Satisfaccion</u>	<u>% Diener</u>
U de Mann-Whitney	7594,500	7396,500
W de Wilcoxon	34622,500	34424,500
Z	-,485	-,790
Sig. asintótica (bilateral)	,628	,429

7.4.4.2 Diferencias por edad:

Cuando profundizamos en las diferencias de satisfacción con la vida, por edad, la prueba de comparación de medias para más de dos grupos, ANOVA de un factor, teniendo en cuenta un nivel $\alpha=,05$, nos muestra que no hay significación estadística en ninguno de los intervalos de edad establecidos (Tabla 78).

Tabla 78

Anova de un factor para satisfacción con la vida, según edad

		Suma cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Satis. Vida	Entre grupos	22,137	21	1,054	,448	,984
	Dentro de grupos	653,645	278	2,351		
Diener	Entre grupos	11,477	21	,547	,490	,972
	Dentro de grupos	309,792	278	1,114		
Satis. Vidapt	Entre grupos	27,672	21	1,318	,552	,947
	Dentro de grupos	664,030	278	2,389		
Dienerpt	Entre grupos	19,027	21	,906	,762	,765
	Dentro de grupos	330,491	278	1,189		

7.4.4.3 Diferencias por elección de estudios

Respecto a las diferencias por elección de estudios (ámbito educativo, no educativo) de la variable satisfacción con la vida, teniendo en cuenta la normalidad de los datos, realizamos la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para muestras independientes.

En la Tabla 79 observamos que existen diferencias significativas para satisfacción con la vida solo en la medida realizada con el test de Diener en el pre-test ($U_b= 9107$, $p=,013$), a favor de los alumnos de titulaciones de ámbito educativo ($Me= 5,6$), frente a los de ámbito no educativo ($Me= 5,4$), aunque el tamaño del efecto en este caso resultó ser pequeño ($d_{Dpre-test}= 0,30$, $r= 0,15$). En el post-test, encontramos diferencias significativas por elección de estudios en las dos medidas de satisfacción con la vida efectuadas ($U_G= 8236$, $p= ,000$; $U_D= 8139$, $p= ,000$). Los alumnos pertenecientes a titulaciones de ámbito educativo tuvieron medianas más altas en las dos medidas efectuadas de esta variable ($Me_G= 8$; $Me_D= 6$), en comparación con los alumnos de titulaciones de ámbito no educativo ($Me_G= 7,4$; $Me_D= 5,6$). El tamaño del efecto es pequeño en la medida de

satisfacción con la vida general ($d_{G \text{ post-test}}=0,38$, $r= 0.19$) y cercano a medio en la medida específica efectuada con la escala de Diener ($d_{D \text{ post-test}}=0,46$, $r=0,22$).

Tabla 79

Prueba U de Mann Whitney para satisfacción con la vida según elección de estudios

	Satis. Vida	Diener	Satis. Vidapt	Dienerpt
U de Mann-Whitney	9713,000	9107,500	8236,000	8139,500
W de Wilcoxon	17588,000	16982,500	16111,000	16014,500
Z	-1,705	-2,476	-3,742	-3,787
Sig. asintótica (bilateral)	,088	,013	,000	,000

Cuando estudiamos los porcentajes de cambio en satisfacción con la vida (general y específica) por elección de estudios, en los momentos pre-test y post-test, solo encontramos significación estadística en la medida general de satisfacción (Tabla 80), que fue más alta en el post-test y en los alumnos de titulaciones procedentes del ámbito educativo.

Tabla 80

Prueba U de Mann Whitney para porcentajes de cambio de satisfacción con la vida, según elección de estudios

	% Satisfaccion	% Diener
U de Mann-Whitney	9529,000	10013,000
W de Wilcoxon	17404,000	17888,000
Z	-1,975	-1,262
Sig. asintótica (bilateral)	,048	,207

La Ancova calculada (Tabla 81) para precisar los efectos del programa-tratamiento en la satisfacción con la vida post-test, quitados los efectos de la satisfacción con la vida pre-test, nos confirma la existencia de diferencias significativas por elección de estudios en dicha variable tanto en su prueba general como en la específica ($F_{SG}= 9,003$, $p=,003$; $F_D= 10,084$, $p=,002$) aunque el tamaño del efecto es pequeño. Como puede verse en la Tabla 81, el 3% y 3,3% respectivamente, de la varianza de satisfacción con la vida, está asociado a la elección de estudios de los alumnos, sin embargo, la varianza total de satisfacción con la vida explicada es mayor (48,6% y 51,5%) cuando se introduce como covariable la satisfacción con la vida pre-test que está muy relacionada con la satisfacción con la vida

post-test. El grupo cuya elección de estudios está relacionado con la educación, muestra medias corregidas más altas ($\bar{X}_{SG}= 7,95$; $\bar{X}_D= 5,65$) que el grupo cuya elección de estudios no tiene relación con la educación ($\bar{X}_{SG}= 7,53$; $\bar{X}_D= 5,37$) en esta variable dependiente, descontando la medida de esta variable que se hizo en la evaluación inicial, lo cual confirma el efecto positivo del programa emocionalmente positivo y creativo de la satisfacción con la vida tanto en su prueba general como su prueba específica de Diener, a favor de los alumnos cuya elección de estudios guarda relación con el ámbito educativo.

Tabla 81

Ancova, para satisfacción con la vida (general y específica) post-test.

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	Satis. Vidapt	339,634 ^a	3	113,211	95,182	,000	,491
	Dienerpt	181,833 ^b	3	60,611	106,992	,000	,520
Intersección	Satis. Vidapt	58,168	1	58,168	48,905	,000	,142
	Dienerpt	18,112	1	18,112	31,972	,000	,097
ÁMBITO E/NE	Satis. Vidapt	10,709	1	10,709	9,003	,003	,030
	Dienerpt	5,713	1	5,713	10,084	,002	,033
Error	Satis. Vidapt	352,068	296	1,189			
	Dienerpt	167,684	296	,567			
Total	Satis. Vidapt	18769,400	300				
	Dienerpt	9555,890	300				
Total corregido	Satis. Vidapt	691,702	299				
	Dienerpt	349,518	299				

a. R al cuadrado = ,491 (R al cuadrado ajustada = ,486)

b. R al cuadrado = ,520 (R al cuadrado ajustada = ,515)

7.4.5 Rendimiento académico. Diferencias por género, edad y elección de estudios

7.4.5.1 Diferencias por género:

Respecto a las diferencias de RA, según el género de los alumnos, la prueba de Kolmogorov–Smirnov nos indicó que no había normalidad en los datos para dicha variable, por lo que procedimos al cálculo de las pruebas no paramétricas *U* de Mann

Whitney. Con un nivel de significación $\alpha=,05$, podemos afirmar que existen diferencias significativas de medianas en RA ($U= 5725$, $p= ,001$) por género, en el post-test frente al pre-test, favor de las mujeres ($Me= 7,1$) frente a los hombres ($Me= 6$) (Tabla 82), siendo pequeño el tamaño del efecto obtenido ($d_{Rend}=0,39$, $r= 0,19$). A falta del elemento de comparación que nos daría la evaluación del pre-test que, no fue accesible en este estudio, podemos afirmar, que en el post-test, el rendimiento varió por género y fue más alto en las mujeres frente a los hombres de nuestra muestra.

Tabla 82

Prueba U de Mann Whitney para rendimiento académico, según género

	<u>Rendimiento</u>
U de Mann-Whitney	5725,000
W de Wilcoxon	8071,000
Z	-3,451
<u>Sig. asintótica (bilateral)</u>	<u>,001</u>

7.4.5.2 Diferencias por edad:

Cuando estudiamos las diferencias de medias de rendimiento por edad, los datos de normalidad nos llevaron a calcular un Anova (Tabla 83), que nos mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($F=1,776$, $p= ,021$).

Tabla 83

Anova de un factor para rendimiento académico, según edad

		<u>Suma de cuadrados</u>	<u>Gl</u>	<u>Media cuadrática</u>	<u>F</u>	<u>Sig.</u>
Rendimiento	Entre grupos	90,110	21	4,291	1,776	,021
	Dentro de grupos	671,801	278	2,417		
	Total	761,911	299			

El test de comparaciones múltiples de Bonferroni (Tabla 84) nos muestra que tales diferencias de rendimiento se dan entre los alumnos con edades comprendidas entre 30-47, por un lado, y los que se encuentran dentro del intervalo de edad de < 20 años ($p=.029$), y entre 20 y 23 años ($p=.016$); en ambos casos, a favor de los alumnos más mayores. Los

alumnos con edades comprendidas entre 30 y 47 años ($\bar{X}_{30-47\text{a}}=7,78$, $\sigma=1,17$) mostraron mayores rendimientos académicos que los alumnos de menos de 20 años ($\bar{X}_{<20\text{a}}=6,61$, $\sigma=1,70$) y los de edades comprendidas entre 20 y 23 años ($\bar{X}_{20-23\text{a}}=6,57$, $\sigma=1,52$). El tamaño del efecto es grande en ambos casos ($d_{(30-47/20/23)}=0.90$, $r=0,40$; $d_{(30-47/<20)}=0.81$, $r=0,37$).

Tabla 84

Pruebas post hoc de Bonferroni para rendimiento académico, según edad.

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	de Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
<20	20-23	,04312	,20267	1,000	-,4952	,5814
	23-30	-,64308	,31910	,269	-1,4907	,2045
	30-47	-1,17147*	,41198	,029	-2,2657	-,0772
20-23	<20	-,04312	,20267	1,000	-,5814	,4952
	23-30	-,68619	,30521	,152	-1,4969	,1245
	30-47	-1,21458*	,40132	,016	-2,2805	-,1486
23-30	<20	,64308	,31910	,269	-,2045	1,4907
	20-23	,68619	,30521	,152	-,1245	1,4969
	30-47	-,52839	,47096	1,000	-1,7793	,7225
30-47	<20	1,17147*	,41198	,029	,0772	2,2657
	20-23	1,21458*	,40132	,016	,1486	2,2805
	23-30	,52839	,47096	1,000	-,7225	1,7793

* La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

7.4.5.3 Diferencias por elección de estudios:

Cuando analizamos diferencias de RA según la elección de estudios de los alumnos (ámbito educativo/no educativo), las pruebas de normalidad calculadas nos llevaron al empleo de estadística no paramétrica. La *U* de Mann Whitney para muestras independientes nos indica que existen diferencias significativas de RA, dependiendo de las titulaciones de origen ($U=6038,5$, $p=,000$) (Tabla 85). Los alumnos de titulaciones relacionadas con la educación ($Me=7,5$) tuvieron puntuaciones medianas más altas que los alumnos de ámbito no educativo ($Me=6$). El tamaño del efecto en este caso fue superior al índice medio establecido por Cohen ($d_{\text{Rendimiento}}=0.56$, $r=0,26$).

Tabla 85

Prueba U de Mann Whitney para rendimiento, según elección de estudios

	Rendimiento
U de Mann-Whitney	6038,500
W de Wilcoxon	13913,500
Z	-6,637
Sig. asintótica (bilateral)	,000

7.5 Inteligencia emocional, creatividad, felicidad y satisfacción vital (individualmente o en conjunto) como variables predictoras del rendimiento académico.

Nuestros datos mostraron (véase objetivo 2), en el pre-test, una relación positiva y baja entre rendimiento y claridad emocional; rendimiento y creatividad; rendimiento y satisfacción con la vida general; y una inexistente relación entre rendimiento y felicidad. En el post-test, se mantuvo la relación positiva y baja entre rendimiento y claridad emocional, entre rendimiento y creatividad, y rendimiento y satisfacción con la vida, y aparece como novedad, una relación positiva baja entre rendimiento y atención emocional, y entre rendimiento y felicidad, inexistente en el pre-test.

Teniendo en cuenta los resultados de estas correlaciones y para dar cumplimiento a nuestro quinto objetivo, estudiamos el carácter predictivo que sobre el RA tienen la claridad y la atención emocional, la creatividad, la satisfacción y la felicidad (Oxford), que son las que resultaron significativas, mediante un análisis de regresión lineal (simple, múltiple) para hallar el efecto que tiene cada variable sobre el rendimiento de forma general y en cada una de sus dimensiones por separado. A continuación, exponemos los resultados obtenidos.

7.5.1 Carácter predictivo de la IE en el rendimiento académico.

En la Tabla 86, vemos con un nivel de significación $\alpha < ,05$, que la atención y la claridad emocional, por separado y juntas, están linealmente relacionadas con el RA. La atención emocional predice solo un 2% el RA de nuestros alumnos ($R^2=,020$; $F=7,242$; $p=,008$); la claridad emocional, un 1.2% ($R^2=,012$; $F=4,520$; $p=,034$) y ambas dimensiones en su conjunto (atención y claridad emocional) un 2% del rendimiento evaluado tras la

intervención ($R^2=,020$; $F=4,013$, $p=,019$), queda por tanto sin explicar el 98,8% de la incidencia que la claridad emocional puede tener sobre el rendimiento y el 98% del carácter predictivo que pueda tener sobre el rendimiento la atención emocional, por separado, y la Atención y claridad emocional como conjunto. Conocer las puntuaciones de estas dimensiones de la IE nos permite entender (anticipar, explicar) como máximo solo un 2% de la variabilidad del rendimiento de los alumnos.

Tabla 86

Modelo de Regresión de rendimiento académico a partir de la inteligencia emocional

Modelo 1	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	F	Sig.	Beta	t	Sig.
Atención	,154 ^a	,024	,020	1,579	7,242	,008	,124	1,862	,064
Claridad	,122 ^a	,015	,012	1,586	4,520	,034	,059	,889	,375
Inteligencia emocional	,162 ^a	,026	,020	1,580	4,013	,019			

Los coeficientes de regresión (beta tipificados) calculados nos permiten predecir, que cuando la atención emocional de los alumnos aumente, también lo hará el rendimiento en ,124 puntos adicionales y cuando la claridad emocional aumente, también lo hará el rendimiento medio en ,059 puntos adicionales. La atención emocional tiene más peso que la claridad emocional en los pronósticos del rendimiento. Sin embargo, las pruebas de significación para cada coeficiente de regresión (estadísticos *t*) nos indican que ninguna de estas dos dimensiones de la IE tiene asociados coeficientes de regresión significativos.

7.5.2 Carácter predictivo de la creatividad en el rendimiento académico.

En la Tabla 87 vemos, con un nivel de significación $\alpha <, 05$, que las tres pruebas de la creatividad empleadas (Crea A, B y C), por separado y en su conjunto, están linealmente relacionadas con el RA. Los resultados en la prueba Crea A permiten predecir en 1,2 % el RA de nuestros alumnos ($R^2= ,012$; $F=4,752$, $p=,030$); los resultados del Crea B, un 2,2% del mismo ($R^2=,022$; $F=7,763$; $p=,006$), los resultados del Crea C un 1,2% ($R^2= ,012$; $F=4,514$; $p=,034$) y las tres pruebas de creatividad en su conjunto (A, B y C) un 1,6% del rendimiento evaluado tras la intervención ($R^2=,016$; $F=2,631$; $p=,049$). Queda por tanto sin explicar el 98,8%, el 97,8% el 98,8% y el 98,4% respectivamente, de la incidencia que la

creatividad puede tener en la predicción del RA de los alumnos de nuestra muestra. Conocer las puntuaciones de creatividad nos permite entender (anticipar, explicar) entre 1.2% y 2.2% la variabilidad del rendimiento.

Tabla 87

Modelo de regresión de rendimiento académico a partir de creatividad

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	F	Sig.	Beta	t	Sig.
CREA A	,125 ^a	,016	,012	1,586	4,752	,030	,007	2,180	,030
CREA B	,159 ^a	,025	,022	1,578	7,763	,006	,009	2,786	,006
CREA C	,122 ^a	,015	,012	1,587	4,514	,034	,008	2,125	,034
Crea A,B,C	,161 ^a	,026	,016	1,583	2,631	,050			

Los coeficientes de regresión (beta tipificados) calculados nos permiten predecir que cuando las puntuaciones en creatividad sean altas, también aumentará el rendimiento de los alumnos entre 0.007 y 0.008 puntos. De todas las pruebas de creatividad administradas, el Crea B tiene más peso en el pronóstico del RA, seguido del Crea C y el Crea A. Las pruebas de significación (estadísticos *t*) nos indican que las tres pruebas de creatividad tienen asociados coeficientes de regresión significativos, por tanto, aunque el peso sea pequeño, las tres pruebas de creatividad contribuyen significativamente al ajuste de la ecuación de regresión y tienen su valor predictivo del rendimiento.

7.5.3 Carácter predictivo de la felicidad en el rendimiento académico

En la Tabla 88 vemos, con un nivel de significación $\alpha < ,05$, que la felicidad está linealmente relacionada con el RA. Los resultados que los alumnos obtienen en la prueba de Oxford predicen un 1,2 % su RA ($R^2=,012$; $F= 4,493$, $p= ,035$). Queda por tanto sin explicar el 98,8% de la incidencia que la felicidad puede tener sobre el RA de nuestros alumnos. Conocer las puntuaciones en el cuestionario de Oxford de felicidad nos permite explicar un 1.2% de la variabilidad de su rendimiento.

Tabla 88

Modelo de regresión de rendimiento académico a partir de felicidad (Oxford)

	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	F	Sig.	Beta	t	Sig.
Oxford	,122	,015	,012	1,58707	4,493	,035	,279	1,709	,089

Los coeficientes de regresión (beta tipificados) calculados nos permiten predecir que, cuando la felicidad (medida por el cuestionario de Oxford) de los alumnos aumente, también lo hará el rendimiento en ,028 puntos adicionales. Sin embargo, las pruebas de significación para el coeficiente de regresión (estadísticos *t*) nos indican que esta medida de felicidad no tiene asociado un coeficiente de regresión significativo.

7.5.4 Carácter predictivo de la satisfacción con la vida en el rendimiento académico.

En la Tabla 89 vemos, con un nivel de significación $\alpha < ,05$, que la satisfacción con la vida está linealmente relacionada con el RA. Concretamente, la satisfacción con la vida medida con el cuestionario de Diener predice un 1,6 % del RA de nuestros alumnos ($R^2=,016$; $F=6,505$, $p=,011$) y la prueba general de satisfacción con la vida predice un 1,8% ($R^2= ,018$; $F= 6,505$; $p=,011$), al igual que las dos pruebas de satisfacción con la vida en su conjunto predicen un 1,8% ($R^2= ,018$; $F= 3,680$; $p=,026$) del rendimiento, quedando por tanto sin explicar el 98,4% y el 98,2% respectivamente de la incidencia que la satisfacción con la vida tiene sobre el RA de nuestros alumnos. Conocer las puntuaciones en satisfacción con la vida nos permite explicar entre un 1.6 y un 1.8% de la variabilidad del rendimiento.

Tabla 89

Modelo de regresión de rendimiento académico a partir de satisfacción con la vida

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	F	Sig.	Beta	t	Sig.
Diener + satisfacción general	,156	,024	,018	1,582188	3,680	,026			
Diener	,140	,020	,016	1,58327	5,943	,015	,206	2,438	,015
Satisfacción general	,146	,021	,018	1,58181	6,505	,011	,153	2,551	,011

Los coeficientes de regresión (beta tipificados) calculados nos permiten predecir, que cuando la satisfacción de los alumnos aumenta, medida con Diener, también lo hará el rendimiento en ,206 puntos adicionales y cuando la satisfacción general con la vida aumente, también lo hará el rendimiento medio en ,153 puntos adicionales. La escala de Diener tiene más peso que la escala general de satisfacción con la vida en el pronóstico del rendimiento. Las pruebas de significación (estadísticos *t*) nos indican que las dos medidas de satisfacción con la vida empleadas tienen asociados coeficientes de regresión significativos, por tanto, aunque el peso sea pequeño, contribuyen significativamente al ajuste de la ecuación de regresión y tienen su valor predictivo del rendimiento.

7.5.5 El género como variable predictora del rendimiento académico

En la Tabla 90 vemos, con un nivel de significación $\alpha < ,05$, cómo el género está linealmente relacionado con el RA y lo predice en un 2,2 % ($R^2=,022$; $F=7,810$, $p=,006$). Queda, por tanto, sin explicar el 97,8% de la incidencia que el género pueda tener sobre el RA de los alumnos.

Tabla 90

Modelo de regresión de rendimiento académico a partir del género.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	F	Sig.	Beta	<i>t</i>	Sig.
Género	,160 ^a	,026	,022	1,57843	7,810	,006	-,160	-2,795	,006

Los coeficientes de regresión (beta tipificados) calculados nos permiten predecir las diferencias de rendimiento según género, de manera que se espera encontrar un RA ,206 puntos más alto en el caso del género femenino, frente al masculino. Los estadísticos *t* nos confirman la significación de estos coeficientes de regresión.

7.5.6 Elección de estudios como variable predictora del rendimiento académico

Cuando analizamos el carácter predictivo que sobre el RA tiene la elección de estudios, en la Tabla 91 vemos, con un nivel de significación $\alpha < ,05$, que ambas variables están

linealmente relacionadas y que la elección de estudios predice un 6,3% del RA de nuestros alumnos ($R^2=,063$; $F=21,240$, $p=,000$). El modelo de regresión deja sin explicar el 93,7% de esta relación.

Tabla 91

Modelo de regresión de rendimiento académico a partir de la elección de estudios

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	F	Sig.	Beta	<i>t</i>	Sig.
Ámbito educativo	,258 ^a	,067	,063	1,54488	21,240	,000 ^b	-,258	-4,609	,000

Los coeficientes de regresión (beta tipificados) calculados nos permiten predecir las diferencias de rendimiento según elección de estudios (educativo/no educativo), de manera que se espera un RA ,258 puntos más alto en el caso de los alumnos de titulaciones pertenecientes al ámbito educativo, frente al de los alumnos cuyas titulaciones son de ámbito no educativo. Los estadísticos *t* nos confirman la significación de estos coeficientes de regresión.

7.5.7 Edad como variable predictora del rendimiento académico

Cuando analizamos el carácter predictivo de la edad sobre el RA, en la Tabla 92 vemos, con un nivel de significación $\alpha < ,05$, que ambas variables están linealmente relacionadas y que la edad predice un 2,7% del RA de nuestros alumnos ($R^2=,030$; $F=9,171$, $p=,003$). El modelo de regresión deja sin explicar el 97,3% de esta relación.

Tabla 92

Modelo de regresión de rendimiento académico a partir de la edad.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	F	Sig.	Beta	<i>t</i>	Sig.
Edad	,173 ^a	,030	,027	1,57493	9,171	,003 ^b	,173	3,028	,003

Los coeficientes de regresión (beta tipificados) calculados nos permiten predecir las diferencias de rendimiento según edad, de manera que se espera un RA ,173 puntos más alto en el caso de los alumnos más mayores, de edades entre 30 y 45 años. Los estadísticos *t* nos confirman la significación de estos coeficientes de regresión.

7.5.8 Grupo (control/experimental) como variable predictora del rendimiento académico

Finalmente, señalar que la variable grupo (experimental o control) no predice el RA de los alumnos, como puede observarse en la Tabla 93. El rendimiento medio de los alumnos del grupo experimental fue ligeramente más alto que el de los alumnos del grupo control, pero las pruebas *t*, no confirmaron que estas diferencias de medias fueran significativas.

Tabla 93

Modelo de regresión de rendimiento académico a partir del grupo.

Modelo	R	R cuadrado ajustado	R cuadradoError estándar de la estimación	deF	Sig.	Beta	t	Sig.	
Grupo	,084 ^a	,007	,004	1,59336	2,107	,148	,084	1,452	,148

CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN

Llegados a este punto, recordamos que el fin de esta investigación ha sido conocer la IE, la creatividad, el BS y el RA de los alumnos universitarios y estudiar las posibles relaciones entre estas variables, sus diferencias por género, edad y elección de estudios, así como analizar el impacto de una intervención emocionalmente positiva y creativa integrada en diferentes materias académicas en cada una de ellas y el carácter predictivo del grupo, el género, la edad, la elección de estudios, la IE, la creatividad y el BS sobre el RA de los alumnos.

La primera pregunta de la investigación buscaba conocer los niveles de IE, creatividad, felicidad, satisfacción con la vida y rendimiento de los alumnos de nuestra muestra; en nuestra hipótesis esperábamos encontrar valores medios en todas ellas y un rendimiento medio de notable, nuestros datos indican que los alumnos universitarios estudiados tienen una IE adecuada, una creatividad media y unos niveles de felicidad y satisfacción con la vida medios-altos, coincidiendo con los de otras investigaciones como las de De Ávila, Castañeda y Sánchez (2019); Lavado (2018); Prieto (2014); Reboredo-Santes, Mazadiego-Infante y Ruiz-Carús (2012) Velásquez (2015). Su RA medio fue de aprobado, cercano a notable

En cuanto a la normalidad y homocedasticidad (uniformidad) de las variables, en general, la confirmamos para la regulación emocional por grupo, género, elección de estudios y edad y para claridad emocional por género, elección y edad. También queda confirmada para la felicidad medida por el cuestionario de Oxford según grupo y elección de estudios, no confirmándose en el resto de casos (atención emocional, creatividad, felicidad medida con el cuestionario de felicidad subjetiva y satisfacción vital medida con ambas pruebas).

La segunda pregunta de la investigación buscaba la relación entre las variables en el pre-test y en el post-test, y en nuestra hipótesis considerábamos que sería significativa y positiva en ambos casos y, mucho más en el post-test que en el pre-test.

Nuestros resultados nos indican, para el pre-test, 1) que existe una relación positiva moderada entre las dimensiones claridad y regulación emocional de la IE; entre las

medidas de felicidad y de satisfacción con la vida; entre claridad y regulación emocional y felicidad; claridad y satisfacción con la vida; felicidad y satisfacción con la vida; 2) positiva y alta entre las pruebas de creatividad; 3) positiva y baja entre regulación y satisfacción con la vida; entre rendimiento y claridad emocional; rendimiento y creatividad; rendimiento y satisfacción con la vida general; 4) negativa moderada entre la claridad emocional y el CREA C; y 5) que no existe relación entre la creatividad y las variables felicidad y satisfacción con la vida; rendimiento y felicidad.

En cuanto a la IE y creatividad, nuestros datos se aproximan a los hallados por Hirt, McDonald, y Melton (1996); Isen et al. (1987); Isen et al. (1985); Martin y Stoner (1996); Tighe et al. (1992), Frijda (1988) y Martin y Stoner, (1996) quienes concluyeron una relación negativa, indicando que a más emociones positivas menos creatividad y viceversa, pues las personas a quienes no les va bien en la vida, se esfuerzan más por el cambio y por ende a desarrollar su creatividad.

En relación a IE y felicidad, nuestros resultados están en consonancia con autores que también la han asociado la felicidad, especialmente con dos dimensiones de la IE (claridad y regulación emocional) como son Fierro y Fierro- Hernández (2005), Ferragut y Fierro, (2012), Fernández-Berrocal et al. (1997), Martín et al. (2008), Salovey et al. (1997, 1999) y Liu et al. (2013).

La IE se relaciona en dos de sus dimensiones (claridad y regulación) de forma moderada, tal como otros estudios han concluido (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Extremera, Durán y Rey, 2007; Rey, Extremera y Pena, 2011; Landa, López-Zafra, De Antoñana y Pulido, 2006; Ruvalcaba, Fernández-Berrocal y Salazar, 2014; Landa, López-Zafra, De Antoñana y Pulido, 2006).

Sin embargo, la creatividad no se relaciona con la felicidad, como los resultados de Bilgin (2017) y tampoco con la satisfacción vital coincidiendo con los resultados de otros autores que o no han encontrado relación o ésta es muy baja (Akan, 2005; Arshad y Rafique, 2016; Peyvastegar et al., 2010). Estos resultados no han variado del pre-test al post-test indicando que la intervención no ha tenido repercusión para dicha relación.

Felicidad y satisfacción tienen una relación positiva y entre moderada y alta tanto antes como después de la intervención, pues comparten características de su propio concepto, ya

que forman parte del BS por definición (Diener et al.; 2003). Resultados similares son las de la tesis doctoral de Fraile (2014); Moreta et al. (2017) y Zubieta y Delfino (2010).

En relación al rendimiento, las variables apenas se relacionan con el rendimiento académico antes de la intervención, tan solo la claridad emocional en forma muy baja, coincidiendo con autores que tampoco han hallado relación o ésta es escasa ni con IE (Jiménez y López- Zafra, 2013 y Mohzan et al., 2013), ni con creatividad (Lacasta et al., 2015), ni con BS (Lyubomirsky y Lepper, 1999; Nickerson et al., 2011; Okun et al., 2009).

En el post-test, se ha mantenido respecto al pre-test, 1) la relación positiva moderada entre claridad y regulación emocional; entre las pruebas A y C de creatividad; las dos mediciones de felicidad; las dos mediciones de satisfacción con la vida; claridad y regulación emocional y felicidad; claridad emocional y satisfacción con la vida; la felicidad y la satisfacción con la vida; 2) la inexistencia de relación entre la creatividad y la felicidad y la creatividad y la satisfacción con la vida; y 3) la relación positiva muy baja entre rendimiento y claridad emocional, entre rendimiento y creatividad, y rendimiento y satisfacción con la vida. 4) También ha desaparecido la relación negativa y moderada entre IE y creatividad, teniendo en cuenta que en el post-test no hay relación alguna entre estas variables. Sin embargo, 5) hemos encontrado una relación positiva entre rendimiento y atención emocional, y entre rendimiento y felicidad (medida con el cuestionario de Oxford), aunque son muy bajas. Y, por último, 5) ha mejorado (de moderada a alta) la relación positiva del Crea A y B, y la relación positiva (de baja a moderada) entre la regulación emocional y la satisfacción con la vida.

En nuestro caso coincidimos tras la intervención, en que las diferencias en la relación entre IE y creatividad se han hecho mayores, coincidiendo con Prieto et al. (2005) también con muestra universitaria así como con muestra de alumnos de educación Primaria (Salavera, Larraz y Usán, 2019) e incluso con muestra adolescente (Bermejo et al., 2013) quienes tampoco encontraron relación entre IE y Creatividad.

Cuando observamos la relación de la IE con la felicidad, los datos nos muestran que tras la intervención la relación se ha hecho más fuerte, siendo las tres dimensiones de la IE significativas con la felicidad, coincidiendo nuestros resultados con muchos de los autores citados en nuestra revisión (Bustamante, Del Barco y Barona, 2015; Farragut y Fierro,

2012, Pacheco, Durán y Rey, 2007; Extremera, Fernández Berrocal; Ruiz- Aranda y Cabello, 2006 y Vadillo, 2013).

La relación IE y la satisfacción vital tras la intervención, correlacionan positiva y moderadamente en dos de las dimensiones de la IE (claridad y regulación) y más baja pero también significativa con atención emocional coincidiendo con la revisión realizada por otros autores que también han relacionado la satisfacción con las tres dimensiones de la IE (Cejudo et al., 2016 y Hernani et al., 2017), lo que indica que la relación es más estrecha tras la intervención tras entrar en juego la atención emocional que no era significativa en el pre-test.

Finalmente los resultados mostrados entre las variables con el RA del alumno, son significativas y bajas excepto con regulación emocional y satisfacción con la vida en su prueba de único ítem, lo que indica que la intervención mejoró la relación entre las variables y el RA, tras obtenerse medias superiores en el grupo experimental, que antes solo correlacionaba con Claridad emocional. En concreto, nuestros resultados se encuentran en consonancia con otros autores (Buenrostro-Guerrero, et. al., 2012; Conde, Schnorr, Torrijos y Vaquero, 2018; Extremera, Durán y Rey, 2007; Lam y Kirby, 2002; Otero, Martín, León y Vicente, 2009; Pérez y Castejón, 2006 y Quinto Medrano y Roig-Vila, 2015) que han hallado una relación entre baja y moderada con algunas de las dimensiones de la IE.

La relación que tiene la creatividad y el rendimiento académico en nuestro estudio es significativa, positiva y baja, concluyendo ejercer cierta influencia sobre el rendimiento. Estos resultados coinciden con el meta-análisis de Gadjia, Karwowski y Begetto (2017).

La relación de la felicidad y satisfacción con la vida y el RA del alumno ha resultado ser significativa, positiva y baja, coincidiendo con la mayoría de las investigaciones expuestas que concluyen obtener una relación positiva y significativa entre baja y moderada, con felicidad (Chen y Lu, 2009 y Thelwell, Lane y Waston, 2007; Oliver, 2000; Salanova et al., 2005; Ramírez y Fuentes, 2013; Cruch, 2008; Koljatic y Silva, 2010; Esteban, Hernández y Quispe , 2017; Velásquez, 2008; Chavez, 2016; Carranza, 2015; 2017) y satisfacción (Bronzaft, 1996; Gilman y Huebner, 2006). Además de estos autores cabe destacar el meta-análisis de Bucker et al. (2018).

La tercera pregunta de investigación buscaba encontrar diferencias por grupo entre IE, creatividad, felicidad, satisfacción con la vida y RA, antes y después de la aplicación de un programa emocionalmente positivo y creativo integrado en el aula universitaria. En nuestra hipótesis consideramos que el grupo experimental tendría mejores puntuaciones en todas estas variables tras el tratamiento, en comparación con el grupo control. Los resultados nos indican datos relevantes en cuanto a la intervención. Se ha demostrado que la intervención ha tenido cierto impacto tras observar las diferencias de medias a favor del grupo experimental en todas las variables en al menos una de sus dimensiones, junto con el rendimiento, que pese a no ser estadísticamente significativo, hay diferencia de medias a favor del grupo experimental. Son muchos los programas de intervención que se han llevado a cabo en las aulas universitarias con resultados satisfactorios en IE como muestra el meta-análisis de 213 intervenciones de Grewall, Brackett y Salovey (2006), en creatividad (Allueva, 2004, Amabile, 1983; Goda 2019; Ma., 2006; Vally et al., 2019) y en BS (Barrios, Villarroel y De Faria, 2018; Lorenzo y Matallanes, 2013; Marrero, Caballeira, Martín, Mejías y Hernández; 2016; Párraga, 2015). Esto nos permite observar que la felicidad y satisfacción con la vida puede aprenderse pudiendo aprovechar sus beneficios dentro de las aulas.

La cuarta pregunta de investigación incitó a la búsqueda de diferencias por género, edad y elección de estudios en la IE, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida, y el RA, previas y posteriores a la intervención. En nuestra hipótesis planteábamos que tanto el género, como la edad y la elección de estudios marcarían diferencias significativas en todas ellas y que las puntuaciones de los alumnos serían más altas en el post-test. Los resultados en relación al género, han hallado diferencias de medias a favor de las mujeres tras la intervención, en atención y claridad emocional, mientras que regulación emocional tiene medias algo superiores en los hombres, tanto antes como después de la intervención. Entre la literatura parecen existir numerosas investigaciones que encuentran diferencias significativas en IE general a favor de las mujeres, como concluyeron Joseph y Newman (2010) en su meta-análisis.

La atención y claridad se sitúa a favor de las mujeres y regulación emocional a favor de los hombres (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Fernández-Berrocal, Extremera Ramos, 2004; Jiménez y López-Zafra, 2008; Mayer et al., 2000; Salovey, 2006; Salovey y Mayer, 1990; Sánchez-Núñez et al., 2018), sin embargo, las pruebas exploratorias realizadas, teniendo en cuenta los momentos pre-post test, no confirman diferencias significativas según género coincidiendo con otros estudios (Riffle, 2010 y Fernández-Berrocal, 2004).

En creatividad, hemos encontrado diferencias significativas según momentos a favor de las mujeres en una de las pruebas del test CREA (Prueba B). Las diferencias de medias nos corroboran la mejora de dicha variable tras la intervención, a favor de las mujeres. Nuestros datos se encuentran en sintonía con algunos estudios que se han realizado con universitarios y cuya prueba de evaluación ha sido el CREA al igual que en nuestro estudio, (Bindu y Thomas, 2006; Aranguren e Irazábal, 2012; Kaufman, 2006; Chiecher, Elisondo, Paolini y Donolo, 2018). Otros autores también han encontrado diferencias significativas a favor de las mujeres, pero con otras medidas de evaluación y en dimensiones más concretas de la creatividad (Donolo y Elisondo, 2007; Limiñana- Gras et al; 2010, López-Martínez y Navarro- Lozano, 2008; Lee, 2005).

En cuanto a felicidad no se han encontrado diferencias significativas en función del género en nuestro estudio, en la línea de los reportados por Alarcón (2001); Argyle y Lu (1990); Diener y Biswas (2008); Lamas-Rojas (2018) o Torres-Pinazo et al. (2017).

Finalmente en satisfacción con la vida, no se han encontrado diferencias significativas teniendo en cuenta el pre-test y post-test, según género pues las medias aumentaron tanto en hombres como en mujeres tras la intervención, corroborando nuestros datos con los de Gardeman et al. (2010); Martínez (2004) y Alarcón (2001).

En resumen, no se han encontrado diferencias de medias según género en IE ni en felicidad, pero si en Creatividad (prueba B) y en satisfacción con la vida (Diener) a favor de las mujeres.

En cuanto a la edad y su repercusión en la IE, las pruebas estadísticas concluyen una tendencia significativa a favor de la atención emocional en aquellos alumnos más jóvenes (20-23 años), tal como concluye Santoya et al. (2018) afirmando ser la adultez temprana entre (20-22 años) la que presenta mayores niveles de IE. Sin embargo, dicha tendencia desaparece al tener en cuenta los momentos de cambio pre-post test, coincidiendo con autores como Bernarás et al. (2011), Birditt (2013), Cazalla-Luna y Molero (2014) y Jiménez y López- Zafra (2008) quienes tampoco encontraron diferencias según edad.

Se ha hallado una diferencia significativa en Crea B post-test a favor de los más jóvenes (<20 años), seguido de los alumnos de 20-23 años y 30-47 años, siendo el intervalo de alumnos más jóvenes los más creativos. Estos datos concuerdan con algunos autores que concluyen que las edades más creativas están entre los adolescentes y la adultez temprana, (Alpaugh et al., 1976; Monreal, 2000; Torrance, 1969 y Ulmann 1972), constatando que a lo largo que los alumnos van superando etapas educativas escolares, van mejorando la creatividad, llegando a sus máximos en la adolescencia y adultez temprana, Hang et al. (2005). Sin embargo al tener en cuenta los momentos de cambio pre-post test, no se han encontrado diferencias en creatividad según la edad de los alumnos, como muestran los hallazgos de Chacón y Moncada (2006) y Martínez y Martínez (2008).

Por el contrario, en BS (felicidad y satisfacción con la vida) no se han evidenciado diferencias significativas en función de la edad, resultados que van en la misma línea que otros estudios (Cardenal y Fierro, 2001; Reig-Ferrer, Cabrero- García, Ferrer- Cascales y Richart-Martínez, 2001; Lamas-Rojas, 2018; Burgos y Urquijo, 2012; Mejía y Moscoso, 2019).

En relación a la elección de estudios, y tras haber tenido en cuenta los diferentes momentos (pre- test y post-test) nuestra investigación concluye diferencias significativas a favor de los estudios orientados a la educación en claridad y atención emocional, creatividad (prueba C), felicidad (en ambas pruebas), satisfacción con la vida y rendimiento académico con un tamaño del efecto entre pequeño-medio. Dichos datos están en consonancia con algunas investigaciones realizadas en muestra universitaria para evaluar la inteligencia emocional, como los reportados por Pérez y Castejón (2005); Molero et al. (2010), Del Rosal et al. (2016) o Castejón et al. (2008), donde concluyeron mayores

índices de IE en estudios de Educación, Humanidades, Psicología o Ciencias Sociales, en comparación con estudios más técnicos, como Ingenierías.

En creatividad, encontramos algunos estudios que concluyen como algunas áreas en concreto como las humanidades, Ciencias Sociales, Educación, Jurídicas o Ciencias de la Salud, aportan mayores índices de creatividad que las carreras Técnicas, (Rodríguez et al., 2018 y Zare, 2011) y en BS, Lamas- Rojas (2018); Velásquez (2008), Vera, Yañez y Grubits (2013) y la tesis doctoral de Galiana (2015), resaltan tanto Educación, como Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud frente a otras titulaciones.

Finalmente en cuanto a rendimiento, los resultados indican diferencias de media a favor de las mujeres con un tamaño del efecto pequeño, en relación a la edad, el intervalo de alumnos entre (30-47 años) es decir, los más mayores de la muestra y finalmente los alumnos orientados a estudios relacionados con la educación, son el perfil que posee mayor rendimiento.

La quinta pregunta nos llevó a explorar el carácter predictivo que pudieran tener el grupo, el género, la edad, la elección de estudios, la IE, la creatividad y el BS sobre el rendimiento. Nuestra hipótesis apostaba por una respuesta afirmativa. Los resultados hallados nos permitieron predecir un porcentaje bajo con respecto a la IE sobre el rendimiento académico (2%). Las investigaciones han encontrado índices de predicción similares, entre 3,2% (Fernández- Lasarte, Ramos y Díaz y Sáez, 2019) hasta 11,3% (Fernández- Lasarte, Ramos y Díaz, Palacios y Rodríguez- Fernández, 2019).

Newsone y Catano (2000) evidencian que la mayoría de estudios hallan una IE percibida con baja predicción en el rendimiento académico, siendo los resultados de otros autores acordes con los encontrados en nuestra investigación.

La creatividad en el conjunto de sus tres pruebas predijo un porcentaje bajo también sobre el rendimiento de un 1,6%. Resultados similares son los concluidos por otros autores como Campos y Gonzalez (1994), quien separa el rendimiento en función de diferentes materias concluyendo que la predicción entre la creatividad y el rendimiento académico de los alumnos es entre 1,52% y 4%, así como Naderi et al. (2010) quien evidenció un 1,4%,

resultados similares a los hallados en esta investigación. Cabe destacar el meta-análisis de Gajda, Karwowski y Begetto (2017) quien concluyó una predicción media de 5%, algo superior a nuestros resultados, concluyendo ser un predictor bajo.

En relación al BS hallado en nuestro estudio, la felicidad predice un 1,2% con test de Oxford, sobre el rendimiento y la satisfacción vital 1,8% en su conjunto

(Escala de Diener 1,6% y el ítem único general un 1,8%). Los estudios revisados en general muestran predicciones similares, entre bajas y moderadas. Así es como Lyubomirsky y Lepper (1999) encontraron que la felicidad predecía un 1,8% y otros con unos índices algo mayores pero bajos también (Osornio, Sánchez, Heshiki y Valadez, 2011 y Ferragut y Fierro, 2012).

Podemos concluir de este último objetivo, que las variables de nuestro estudio, Inteligencia emocional (Fernández-Lasarte et al., 2019; Parker et al., 2004), Creatividad (Campos y González, 1993, 1994; Hansenne y Legrand, 2012; Miranda et al., 2012), felicidad (Ferragut y Fierro, 2012; Osornio et al., 2012; Pulido y Herrera, 2018) y satisfacción con la vida (Kumar y Dileep, 2006; Akin y Akin, 2016), predicen una pequeña parte del rendimiento académico de los alumnos.

Tal como hemos hallado en nuestro estudio, la edad es un predictor (bajo) del rendimiento (2,2%). El género también predice una pequeña parte del rendimiento (2,7%) y finalmente concluimos que la variable que más predice el rendimiento es la elección de estudios en un 6,3%.

Por tanto hemos cumplido todos los objetivos y confirmado totalmente la hipótesis 3 (con tamaños de efecto pequeños en todas las variables) y parcialmente las hipótesis 1, 2, 4 y 5.

IV. PARTE FINAL

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES

Partiendo de los análisis estadísticos realizados, los resultados obtenidos y su discusión, podemos extraer las siguientes conclusiones de esta investigación:

- 1- Los alumnos de nuestra muestra tienen una IE general media adecuada (27.4 puntos); una atención emocional, claridad emocional y regulación emocional adecuadas; una creatividad media, con niveles moderados de producción creativa; una percepción media-alta en BS, en sus dos componentes de felicidad y satisfacción con la vida, y un rendimiento académico medio de 6,73 puntos, equivalente a una nota de aprobado, próxima a notable.

La normalidad en la muestra de estudio sólo se ha encontrado en la IE (preferentemente en la dimensión de regulación emocional, por grupo, género, edad y elección de estudios), en una de las pruebas de la creatividad (CREA C, por edad), y en la felicidad, componente emocional del BS (por grupo, género, edad y elección, cuando ha sido evaluada con el inventario de Oxford). No hay normalidad para ninguna de las variables independientes (grupo, género, edad, elección) en la satisfacción con la vida (componente cognitivo del bienestar) ni en el rendimiento académico de los estudiantes.

Hemos dado respuesta a nuestro primer interrogante, cumplido con el objetivo 1 de nuestro estudio y confirmado parcialmente la primera hipótesis que esperaba encontrar niveles moderados en IE, medios en creatividad, felicidad y satisfacción con la vida, y un rendimiento medio de notable, así como normalidad en estas variables durante el pre-test, por grupo, género, edad y elección de estudios.

- 2- Antes de la intervención emocionalmente positiva y creativa en el aula, la relación entre la Inteligencia emocional, creatividad, felicidad, satisfacción con la vida y rendimiento académico es: a) respecto de la IE, positiva y moderada entre claridad y regulación emocional y felicidad; claridad emocional y satisfacción con la vida; positiva y baja entre regulación emocional y satisfacción con la vida, y negativa y moderada en el caso de claridad emocional y la creatividad (Crea C): b) respecto de la creatividad, no existe relación significativa entre las variables estudiadas; c)

respecto de felicidad, la relación es positiva y moderada entre esta variable y la satisfacción con la vida; d) respecto del rendimiento académico, la relación es positiva y baja con la satisfacción general con la vida; positiva y muy baja con la claridad emocional y la creatividad y no existe relación entre esta variable y la felicidad.

Tras la intervención, la relación entre la Inteligencia emocional, felicidad, satisfacción con la vida y rendimiento académico es: a) respecto de la IE, inexistente con la creatividad; con felicidad, positiva y moderada con las dimensiones claridad y regulación emocional, y positiva y baja con atención emocional; con satisfacción con la vida, positiva y moderada con las dimensiones claridad y regulación emocional y positiva y muy baja con atención emocional; b) respecto a la creatividad, no existe relación con la felicidad y la satisfacción con la vida; c) respecto de la felicidad, correlaciona positiva y moderadamente con satisfacción con la vida; d) respecto del rendimiento académico, la correlación es positiva y muy baja con todas las variables estudiadas (IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida).

Hemos dado respuesta a nuestro segundo interrogante, cumplido con el objetivo 2 de nuestro estudio y confirmado parcialmente la segunda hipótesis que esperaba encontrar una relación significativa positiva entre IE, Creatividad, felicidad, satisfacción con la vida y rendimiento académico en la evaluación inicial (pre-test) y más alta en la evaluación final (post-test).

En el pre-test, se confirma 1) con la IE (claridad y regulación) y la felicidad y la satisfacción; 2) con la felicidad y la satisfacción, y 3) entre el rendimiento y la IE, la creatividad y la satisfacción con la vida. No se confirma con la creatividad, ni entre rendimiento académico y felicidad.

En el post-test, se confirma con la relación entre 1) IE (dimensión de atención emocional), felicidad y satisfacción con la vida; 2) rendimiento y felicidad (medida con el inventario de Oxford). No se confirma entre 1) IE y la creatividad, 2) creatividad y felicidad y satisfacción con la vida, 3) felicidad y satisfacción con la vida, y 4) rendimiento e IE, creatividad y satisfacción con la vida.

- 3- El grupo experimental tuvo una IE, una creatividad, una felicidad, una satisfacción con la vida y un rendimiento académico más altos que el grupo control tras la intervención. En concreto, mostró puntuaciones más altas en a) claridad y atención emocional, y particularmente en la dimensión atención emocional; b) en la prueba C de creatividad; c) en las dos medidas de felicidad, y particularmente en el cuestionario de Oxford; d) en la medida de satisfacción con la vida evaluada con la escala de Diener e) y en el rendimiento académico. La intervención emocionalmente positiva y creativa en el aula resultó, por tanto, efectiva en la mejora de casi todas las variables estudiadas, frente a la metodología tradicional a excepción de la satisfacción con la vida cuyos análisis de covarianza no confirmaron la efectividad de la intervención en dicha variable, pese a observarse diferencias de medias significativas a favor del grupo experimental.

Hemos dado respuesta al interrogante 3, cumplido con el objetivo 3 de nuestro estudio y confirmado que los alumnos del grupo experimental muestran una, atención y claridad emocional, una creatividad, una felicidad, una satisfacción con la vida y un rendimiento académico mayor que los alumnos del grupo control tras la intervención emocionalmente positiva y creativa integrada en el aula universitaria.

- 4- Existen diferencias individuales por género: en creatividad (Crea B), en satisfacción con la vida, y en rendimiento académico, en todos los casos con un tamaño del efecto pequeño, en el post-test y a favor de las mujeres.

Por edad solo hay diferencias significativas en el post-test y en las variables de 1) creatividad (Crea B) en los alumnos de 20-23 años (con un tamaño del efecto medio) y en los alumnos de 30-47 años (con un tamaño del efecto grande) y 2) en rendimiento académico, en los alumnos de 30-47 años frente a los menores de 23 años (con un tamaño del efecto grande).

Existen diferencias individuales por elección de estudios, en claridad y atención emocional (con un tamaño del efecto pequeño); en creatividad (Crea C) (con un tamaño del efecto medio); con felicidad (con un tamaño del efecto pequeño en el cuestionario de Oxford y cercano a medio en la escala de felicidad subjetiva); con

satisfacción con la vida (con un tamaño del efecto cercano a medio); y con rendimiento (con un tamaño del efecto superior a medio), en el post-test y a favor en todos los casos de los alumnos de titulaciones de ámbito educativo.

Tras la intervención, mejoró en general, la creatividad, la satisfacción y el rendimiento académico, especialmente de los estudiantes de género femenino y de los alumnos de 20-23 años y edades comprendidas entre 30-47 años; y, por otro lado, la claridad y atención emocional, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida y el rendimiento académico de los alumnos que en el momento del estudio estaban cursando estudios del ámbito educativo, frente a otros del ámbito no educativo.

Hemos dado respuesta al interrogante 4, cumplido con el objetivo 4 de nuestro estudio y confirmado parcialmente la hipótesis cuatro, referida a la existencia de diferencias individuales según género, edad y elección de estudios, en IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida, y en el rendimiento académico, tras la intervención.

- 5- Finalmente, la creatividad, la satisfacción con la vida, el género, la elección de estudios y la edad han resultado ser variables predictoras del rendimiento, en un 2.2%, 1.8%, 2.2%, 6.3% y un 2.7% máximos, respectivamente, frente a la IE, la felicidad, y el grupo, que no lo son.

Con esta última afirmación, podemos decir que hemos dado respuesta al interrogante 5. Hemos cumplido nuestro objetivo 5 y confirmado parcialmente la hipótesis cinco que planteaba que la IE, la creatividad, la felicidad y la satisfacción con la vida el género, la elección de estudios, la edad y el grupo eran variables predictoras del rendimiento académico de los alumnos de la muestra.

A partir de estos resultados hemos comprobado que la IE de los estudiantes universitarios estudiados es adecuada, la creatividad es media y la felicidad y la satisfacción con la vida son medias altas. Estos elementos actúan como aliados para el desarrollo personal, académico y laboral de nuestros estudiantes, que puede ser mejorado teniendo en cuenta

que son competencias demandadas por las empresas (Bouchard y Lombard, 2014), de las que hemos demostrado que pueden tener un carácter determinante del rendimiento (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008). En nuestro estudio también hemos demostrado que una intervención emocionalmente positiva y creativa en el aula es efectiva en la mejora de todas las variables estudiadas, frente a la metodología tradicional. Tras la intervención, mejoró particularmente la creatividad y el rendimiento académico, especialmente de los estudiantes de género femenino y de los alumnos de 20-23 años y edades comprendidas entre 30-47 años; la claridad y atención emocional, la creatividad, la felicidad, la satisfacción con la vida y el rendimiento académico de los alumnos que en el momento del estudio estaban cursando estudios del ámbito educativo. Se necesitan programas sistematizados de intervención emocionalmente creativa y positiva integrados en las materias universitarias, de larga duración, que mejoren las competencias de empleabilidad de nuestros estudiantes y contribuyan a su bienestar y desarrollo personal y social. Las diferencias por género, edad, y titulación académica encontradas nos invitan a trabajar por una enseñanza diferenciada e inclusiva que asegure la igualdad de oportunidades, cultural y de género en la educación por competencias que las sociedades necesitan para asegurar su bienestar y su progreso.

CAPÍTULO 10: LIMITACIONES

La ciencia, es uno de los pocos sistemas elaborados por el hombre donde se reconoce explícitamente la posibilidad de equivocación, de cometer errores. En esta conciencia de sus limitaciones es donde reside su verdadera capacidad para autocorregirse y superarse (Sabino, 1992).

Las dificultades inherentes a un proyecto de investigación radican generalmente en la metodología, pero otras veces son obstáculos inherentes a la propia naturaleza del objeto de estudio o de las características circunstanciales de la propia investigación (Soriano, 2006).

Llegando ya a la parte final de este informe reflexionamos sobre dificultades y líneas de mejora de este estudio:

La primera de ellas tiene que ver con la representatividad de la muestra, debido al tamaño de la muestra y a la consiguiente dificultad de generalización de los resultados a una población que no sea de similares características a las de la nuestra, derivada de habernos visto condicionados por la accesibilidad al contexto en el que se ha desarrollado la investigación y que nos ha llevado a hacer un muestreo intencional, que ha sido probabilístico únicamente en la asignación de los sujetos a los grupos experimental y control, muy común en las investigaciones cuasi-experimentales en las que se sacrifica una parte del control experimental más estricto a favor de las circunstancias en las que se desarrolla la investigación.

La segunda proviene de las propias variables estudiadas, debido a la complejidad conceptual y diferentes formas de medida que pueden condicionar los resultados y su potencia explicativa de la conducta, especialmente las variables de dimensión emocional (inteligencia emocional, felicidad y satisfacción con la vida), para las cuales la elección del instrumento no ha sido tarea fácil debido a la subjetividad que conlleva su medición.

La tercera está asociada al impacto del Programa emocionalmente positivo y creativo. Aunque los resultados han sido positivos y hemos conseguido demostrar que los alumnos que recibieron este programa formativo mejoraron en IE, creatividad, felicidad, satisfacción con la vida y RA, frente a los que estuvieron inmersos en la metodología

tradicional, somos conscientes de que este efecto puede ser susceptible de mejora. Su impacto y fuerza puede aumentarse teniendo en cuenta factores como la duración del programa emocionalmente positivo y creativo (en nuestro caso ha sido solo un semestre) (citar autores), su progresión y continuidad en el tiempo (el programa puede desarrollarse de manera progresiva de primero a cuarto curso, en el caso de grados de cuatro años y de primero a segundo semestre, en el caso de másteres de un año, por ejemplo), la generación de una cultura y una política educativa que impregne los planes de estudios de la universidad y trascienda al aula y a la vida personal y laboral.

La cuarta está relacionada con las condiciones específicas de nuestro diseño cuasi-experimental, en el caso de la variable RA, de la que no hemos podido tener datos pre-test con los que comparar los datos post-test obtenidos a la finalización del curso, por las condiciones habituales de evaluación de una materia universitaria, dentro de un curso académico.

CAPÍTULO 11: PROSPECTIVA

La realidad es poliédrica y «la ciencia nunca resuelve un problema sin crear otros 10 más» decía Bernard Shaw. Es imposible avanzar en el conocimiento de algo sin darnos cuenta que cuanto más avanzamos en ese algo más desconocemos lo que creíamos saber. De la resolución de los interrogantes de una investigación surgen nuevas dudas, que nos invitan a continuar y a abrir nuevas líneas de investigación.

Estas posibles vías de investigación están relacionadas con el uso de otras medidas de la IE diferentes de los autoinformes, más relacionadas con pruebas de habilidad; otras medidas de la creatividad, más relacionadas con la persona o el contexto y no tanto con el producto; otras variables que puedan influir en el rendimiento académico, como la motivación (Broc, 2006; García y Domenech, 2002; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). La emoción y la motivación tienen muchos elementos compartidos e indudablemente guardan relación entre sí, como han demostrado diferentes estudios (Bar-On, 2006; Fernández-Ozcorta, Almagro y Saenz-Lopez, 2016; Núñez, León, González y Martin-Albo, 2011).

La inteligencia junto a otras capacidades para tareas específicas, que incluyen las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) serían otra vía ampliación de este trabajo, pues como concluyen algunos autores como Palaniappan (2007), la inteligencia junto con la creatividad mejoran notablemente el rendimiento académico de los alumnos, haciendo que este tema continúe siendo objeto de discusión (Martins, 2000; citado en Miranda et al., 2012).

Otra variable que influye en el rendimiento académico es el autoconcepto académico. Tener un buen autoconcepto académico, está relacionado con la satisfacción académica como un área de la satisfacción con la vida, tal como concluyen Ginevra, Magnano, Lodi, Annovazzi, Camussi, Patrizi y Nota (2018).

Existen otras variables como la cultura, interesantes cuando analizamos las diferencias según género, edad o elección de estudios. La cultura tiene un efecto moderador en la IE y el BS, dado que influye en el ajuste y percepción emocional de las personas de diferentes maneras (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001), así como en la felicidad (Alarcón, 2000; Díaz-Loving, Velasco-Matus y Rivera-Aragón, 2018; Tov y

Diener, 2009). Por este motivo, creemos que ampliar esta investigación y explorar diferencias en nuestras variables de estudio teniendo en cuenta la diversidad cultural daría una visión más global de cómo aplican herramientas socioemocionales y creativas en el aprendizaje alumnos universitarios de diferentes partes del mundo.

Otra línea de investigación está relacionada con la elección de estudios, pues la revisión teórica nos muestra que la mayoría de estudios realizados en población universitaria, pese a albergar muchos de ellos muestras con diferentes titulaciones y así constatarlo en la descripción de la misma, no han realizado análisis específicos para analizar diferencias según titulación, sino que proporcionan datos generales de las variables dependientes que evalúan. Ampliar la muestra con otras titulaciones, además de las analizadas en este estudio, para profundizar en las diferencias según titulaciones universitarias sería por tanto un campo de investigación pendiente de ser aún más explotado.

Futura línea de investigación, por la relación que tiene con nuestras variables (IE, creatividad, felicidad y satisfacción con la vida) pueden ser las 24 fortalezas del carácter de Peterson y Seligman (2004) que sirvieron de base para el estudio de Mariñelarena-Dondena y Klappenbach (2010). Rodríguez (2018) demostró la relación positiva entre las fortalezas del carácter y la inteligencia emocional, al igual que Ros-Morente et al. (2018). La creatividad es una de esas 24 fortalezas, relacionada con el razonamiento, cuya virtud quedaría asociada a la sabiduría y al conocimiento (Castro-Solano y Cosentino, 2017; Hernández, 2015). Porto y da Fonseca (2016) observaron que vitalidad, gratitud, esperanza, perseverancia y amor fueron las fortalezas más relacionadas con la felicidad y satisfacción con la vida en magnitudes moderadas. Podrían medirse algunas de nuestras variables como fortalezas o simplemente complementar su medición con ellas para proporcionar otra perspectiva.

Nuestras variables también pueden ampliar su potencial con la neurodidáctica. En los últimos años la didáctica universitaria se está adaptando a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la neurociencia se ha convertido en una disciplina que aporta gran cantidad de información sobre el funcionamiento del cerebro, sus implicaciones en la construcción del conocimiento y la importancia de considerar los aspectos cognitivos, afectivos y sociales inmersos en el proceso de aprendizaje (Tacca, Tacca y Alva, 2019). Autores como

Tacca et al. han demostrado que las estrategias neurodidácticas correlacionan positivamente con la satisfacción y el rendimiento académico (.72 y .51 respectivamente), la satisfacción correlaciona de manera moderada con el rendimiento académico (.45) y las estrategias socioemocionales presentan un coeficiente de correlación más alto con la satisfacción (.63), en comparación con otros tipos de estrategias. Las aportaciones de la neuroeducación llevarán a conocer qué herramientas puede proveer la neurociencia para enseñar de forma más eficiente en todas las etapas educativas, incluida la universidad, y realmente en todo el arco de lo que entendemos como enseñanza, sea general o especializada (Mora, 2016). Estas herramientas pueden servir para detectar problemas neurológicos y psicológicos, que impidan o interfieran en el aprendizaje; al tiempo que pueden servir para formar mejores ciudadanos críticos, con un equilibrio entre cognición y emoción (Carrillo-García y Martínez-Ezquerro, 2018).

Otra línea de ampliación estaría relacionada con la muestra a la que está dirigida. Son diferentes los estudios que concluyen la importancia de fomentar habilidades socioemocionales en los docentes (Extremera, Mérida- López y Sánchez- Gómez, 2019; Llorent, Zych y Varo- Millán, 2020), pues el docente es el agente determinante del éxito de sus alumnos, de ahí la importancia de conocer a los alumnos para inculcarles habilidades emocionales adaptativas (Vallés, 2001), regular tanto sus emociones como la de sus alumnos (Joshith, 2012), mejorando de esa forma la convivencia y el clima basado en el respeto (Bisquerra, 2003), por el contrario, la poca habilidad emocional docente alienta un clima de mayor hostilidad (del Río, del Barco, Carroza, García y Bullón, 2015).

Otras vías de ampliación hacen referencia a su aplicación en metodologías docentes concretas y a contextos específicos. Al igual que Jiménez y López-Zafra (2008) creemos que en el contexto educativo es una labor cada vez más precisa, educar las emociones positivas y la creatividad, no solo por su impacto en el rendimiento, sino por su relevancia en el desarrollo personal y social de los alumnos a lo largo de toda la vida y más hoy en día en una sociedad tan cambiante, donde las nuevas tecnologías juegan un papel importante en todos los contextos, especialmente el educativo, siendo evidente que formen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en general y de los discentes universitarios en concreto

Estos cambios educativos además, han propiciado el cambio de rol docente, en el que el profesor a través de la tecnología se convierte en un mediador, donde el componente central pasa a ser el alumno universitario. Arce y Zuña (2019) reportaron la importancia que tiene el buen aprovechamiento de las potencialidades que las nuevas tecnologías nos proporcionan en contextos universitarios. Las aulas inteligentes como convivencia tecnológica-educativa, ayudan al docente en su tarea, mediante una nueva concepción metodológica en su manera de entender y desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Gestionan el aprendizaje distendido, interdisciplinario e innovador, además de desarrollar según Vidal, Morales y Rodríguez (2014), capacidades socio-emocionales y comunicativas, al propiciarse contextos de trabajo colaborativo, enriqueciendo no solo los contenidos meramente académicos sino mejorando la fluidez comunicativa entre el alumnado y el profesorado. Dicha intercomunicación favorece además en intercambio de ideas, incrementando las capacidades críticas del alumno, y por consiguiente su apertura a la creatividad, que motivará la participación y profundización en los contenidos académicos (Perales y Guevara, 2014 y Vidal et al., 2014).

Pero no solo se habla de aulas inteligentes, también de organizaciones inteligentes, organizaciones 5.0 y otros nombres relacionados con el vertiginoso cambio de la sociedad (Secanella, 2016). Es este cambio por el cual las organizaciones sienten la necesidad de fomentar el sentido de responsabilidad, a través de una serie de capacidades, en educación comúnmente llamadas competencias, que reflejen la capacidad de adaptarse a los cambios. Por todo ello, y tal como hemos expuesto en la introducción de este trabajo y la revisión teórica realizada, fomentar habilidades socioemocionales y creativas en los alumnos, les ayudará a generar competencias claves para su futuro profesional, cada vez más exigente, siendo ineludible que debe ser la universidad la que formule criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a las demandas del mercado profesional, (Lawer, 2004; Semeijn et al., 2005).

Por tanto, con el desarrollo de competencias valoradas por el mercado laboral (Manjón y López, 2008), creemos necesario incluir nuestras variables dentro de la formación académica de los alumnos universitarios para la mejora de la empleabilidad, pudiendo ampliar dicha investigación y orientarla a contextos organizacionales más concretos.

El emprendedor posee una sensibilidad por para detectar oportunidades, movilizar recursos, interconectar información o tener ideas innovadoras (García-Sánchez, Gutiérrez, Carballo, Quintana y Caggiano, 2010). Consideramos que el espíritu y la actitud emprendedora deben trabajarse en nuestros currícula y desde la óptica de la psicología positiva que hemos fomentado en este trabajo de investigación.

Por otro lado, existe una gran asociación entre la creatividad y la innovación (Alcoba, 2017) y a su vez la innovación con el emprendimiento (Navarro y Villegas, 2016). Para Salazar, González, Sánchez y Sanmartin (2019), la innovación se hace hoy en día necesaria para las organizaciones inmersas en contextos cambiantes donde necesitan diferenciarse por su competencia, generando riqueza intelectual y económica, siendo además clave para el desarrollo emprendedor.

Dado que la creatividad es la base de la innovación, es una de las competencias más demandadas por las organizaciones (Carrillo, Rico y Hernández, 2019), que además promueve el emprendimiento, por ello, esta investigación podría acercarse a contextos organizacionales dónde la muestra de estudio fueran empleados que tuvieran la posibilidad de desarrollar el espíritu emprendedor a través de la creatividad y por consiguiente proporcionar a su profesión capital intelectual valioso para cualquier empresa.

Los tiempos han cambiado y por ende la educación debe adaptarse. Conceptos como la innovación y el emprendimiento son términos necesarios para la empleabilidad, que deben ser tenidos en cuenta en la formación universitaria, a través de metodologías docentes adaptadas al siglo XXI como puede serlo el aula inteligente.

Creemos necesaria esta futura línea de investigación relacionada con la adaptación al contexto laboral, porque el estudiante universitario debe iniciar una nueva etapa, tras la Universidad, con nuevos retos, cuya incertidumbre le generarán estrés, por lo que deberá estar preparado (Delgado, Aparisi, León y Gomis, 2019; Perera y DiGiacomo, 2015).

Nuestro programa de intervención también puede ponerse en práctica en personal docente, como parte fundamental del proceso de enseñanza- aprendizaje del alumno, y referente del discente. Propiciar que sea más duradero y continuo en el tiempo, como modo de ampliar su impacto, no solo en alumnos, sino también en los docentes y en las organizaciones, con la repercusión que eso pueda tener en la mejora social y laboral.

Lo que pretendemos con esta investigación al igual que el aula inteligente, que en su momento fue diseñada para la Institución Educativa SEK es "dar respuesta a las nuevas habilidades y características necesarias en los individuos, como consecuencia de las nuevas formas de organización empresarial y del trabajo" (Segovia, 1998, p. 273), pues de forma general y no solo en el ámbito educativo y/o organizacional, podemos afirmar que muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual tienen un fondo educativo y emocional. Esta investigación quiere dar respuesta a esta necesidad y ser útil para las futuras generaciones que salgan de nuestras aulas, en la mejora de su formación y competitividad en el mercado laboral.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca-Cedeño, M. y Márquez Orozco, L. (2019). Análisis de la formación en creatividad en la Enseñanza Superior. Una reflexión desde el contexto educativo mexicano. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 20-31.
- Abdel-Khalek, A. M. (2006). Measuring happiness with a single-item scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34, 139–150.
- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N., y Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10, 187–213.
- Abric, J.C. (1985). *La creatividad de los grupos*. Barcelona: Paidós.
- Acevedo, G.A.V. (2012). La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 212-237.
- Acosta, F. P. (2018). Validación de un instrumento para evaluar la Felicidad en una muestra de estudiantes de secundaria. *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 37-44). Netherlands: Adaya Press.
- Acosta, F. P., y Clavero, F. H. (2019). Influencia de la felicidad en el rendimiento académico en Primaria: Importancia de las variables sociodemográficas en un contexto pluricultural. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 41-56.
- Adams, D. (1969). Analysis of a life satisfaction index. *Journal of Gerontology*, 24(4), 470-474.
- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P. A., y Fivush, R. (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles*, 33(5-6), 309-323.

- Aguilera Luque, A. M. (2016). *Creatividad Organizacional: un estudio cuantitativo de la eficacia de los programas de entrenamiento en creatividad*. Tesis Doctoral. Universitat de València, Valencia.
- Ahmed, Z., Asim, M., y Pellitteri, J. (2019). Emotional intelligence predicts academic achievement in Pakistani management students. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 286-293.
- Ahn, N., Mochón Morcillo, F. y Juan, R. D. (2012). La felicidad de los jóvenes. *Papers: revista de sociología*, 97(2), 407-430.
- Ahumada-Tello, E. (2019). El BS a partir de la creatividad y la percepción de felicidad. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(18), 327-344.
- Akin, A., y Akin, U. (2016). Academic potential beliefs and feelings and life satisfaction: the mediator role of social self-efficacy/Creencias y sentimientos sobre el potencial académico y satisfacción vital: el rol mediador de la autoeficacia social. *Revista de Psicología Social*, 31(3), 500-520.
- Al Masri, A. (2019). The Impact of Using Brainstorming in the Development of Creative Thinking and Achievement in the English Language of the 10th Grade Students at King Abdullah II Schools of Excellence in Amman. *International Education Studies*, 12(2), 82-92.
- Alandete, J. G. (2013). Bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles. *Salud y Sociedad*, 4(1), 48-58.
- Alarcón, R. (2000). Historia de la Psicología en el Perú: De la colonia a la república. *Persona*, (4), 237-239.
- Alarcón, R. (2001). Relaciones entre felicidad, género, edad y estado conyugal. *Revista de Psicología*, 19(1), 27-46.
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 99-106.

- Alarcón, R. (2007). Investigaciones sobre psicología de la felicidad. *Revista latinoamericana de estudiantes de Psicología*, 1(1), 1-26.
- Alarcón, R. (2009). *Psicología de la Felicidad: Introducción a la psicología positiva*. Lima: Editorial Universitaria.
- Alarcón, R. y Caycho, T. (2015). Relaciones entre gratitud y felicidad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Psychologia: avances de la disciplina*, 9(1), 59-69.
- Alarcón, M. E. B., Ibáñez, M.L.G., Serrano, L. G., Vega, J. P., y Aguilar, R. J. F. (2019). Inteligencia Emocional esencial en el universitario Essential Emotional Intelligence in the university. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 6(11), 1-22.
- Albuquerque, A. S., y Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bienestar subjetivo. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 20, 153-164.
- Alencar, E. (2000) O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pos-graduacao. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 19, 84-95.
- Alencar, E. y Fleith, D. (2003). Barreiras à Criatividade Pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicología: Reflexão e crítica*, 16(1), 63-69.
- Alexander, M. G., y Wood, W. (2000). Women, men, and positive emotions: A social role interpretation. *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (pp. 189–210). Cambridge: University Press.
- Alezones, J. C. P. (2013). *Creatividad y educación infantil: una vía de adaptación personal, escolar y social*. Tesis Doctoral. Universidad de León, León.
- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J., y Sirlopú, D. (2016). Satisfacción global con la vida y satisfacción escolar en estudiantes chilenos. *Psykhé (Santiago)*, 25(2), 1-14.

- Alfonso, V. C., Allison, D. B., Rader, D. E., y Gorman, B. S. (1996). The extended satisfaction with life scale: Development and psychometric properties. *Social Indicators Research*, 38(3), 275-301.
- Alleyne, M., Alleyne, P., y Greenidge, D. (2010). Life satisfaction and perceived stress among university students in Barbados. *Journal of Psychology in Africa*, 20(2), 291-297.
- Allueva, P. T. (2004). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito universitario. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, (7), 117-130.
- Alonso-Gancedo, N., e Iriarte, C. R. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Málaga: Aljibe.
- Alpi, S. V., Parada, N., Quiceno, J. M., Munévar, F. R., y Maldonado, L. A. V. (2019). Escala de satisfacción con la vida (SWLS): análisis de validez, confiabilidad y baremos para estudiantes universitarios de Bogotá. *Psicogente*, 22(42), 1-20.
- Álvarez-Cruzado, J. Á. (2017). *Mindfulness en estudiantes universitarios y su relación con estrés, ansiedad, depresión, resiliencia y satisfacción con la vidatoral*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva, Huelva.
- Alves, H., y Raposo, M. (2004). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: El ejemplo de la universidade da beirainterior. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 1(1), 73-88.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.
- Amabile, T. M. (1990). Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. En M.A. Runco y R.S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 61-91). CA: Sage Publications.
- Ambroña, T., López, B. y Márquez, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.

- Amóros-Gómez, M. y Remor, E. (2006). *Manual del Programa de intervención en grupo para la potenciación de los recursos psicológicos*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Anchondo, H. A. E. (2011). *La inteligencia emocional plena: hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, Málaga.
- Andrews, F. M., y Robinson, J. P. (1991). Measures of subjective well-being. En J. P. Robinson, P. R. Shaver, y L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 61-114). San Diego: Academic Press.
- Andrews, F. y Withey, S. (1976). Social indicators of well-being: American's perception of life quality. New York: Plenum
- Anguas, P. y Reyes, L. (1997). *El significado del bienestar, su valoración en México*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de México (UNAM), México.
- Antonio-Aguirre I., Azpiazu L., Esnaola I., y Sarasa M. (2015). Capacidad predictiva del auto concepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercebido. *Bordón*, 4, 9-25.
- Arándiga, A. V., y Tortosa, C. V. (1998). *Aprender a aprender: 2º ciclo de educación Primaria*. Alcoy: Marfil.
- Arce Ramírez, Á.A., Mancacela, Z., y Rene, E. (2019). Aulas inteligentes, nuevo horizonte educativo en la educación superior. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de:
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/aulas-inteligentes-educacion.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1902aulas-inteligentes-educacion>
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., y Salvador, M. M. (2012). *Programa "aulas felices", Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

- Argyle, M., Martin, M., y Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. *Recent advances in social psychology: An international perspective*, (pp.189-203). Elsevier, Netherlands.
- Argyle, M., y Lu, L. (1990). The happiness of extraverts. *Personality and individual differences*, 11(10), 1011-1017.
- Arhuis Inca, W. S. (2019). *Habilidades sociales, bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Chimbote*. Tesis doctoral. Universidad Antenor Orrego Trujillo, Perú.
- Árraga Barrios, M. y Sánchez Villarroel, M. (2007). Recreación y Calidad de vida en adultos mayores que viven en instituciones geriátricas y en sus hogares. *Espacio Abierto*, 16 (4), 737-756.
- Arrieta Arias, K. C. (2019). *Efecto del aprendizaje colaborativo en el desarrollo del pensamiento creativo en la enseñanza de las ciencias naturales*. Tesis doctoral. Universidad de la Costa. Barranquilla.
- Artola, R., Ancillo, I., Barraca, J., Mosteiro, P. y Pina, J. (2004). *Prueba de Imaginación Creativa*. Madrid: TEA Ediciones.
- Atienza, F. L. Pons, D; Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 257-267.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y Merita, M. G. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Attiyah, A., y Nasser, R. (2016). Gender and age differences in life satisfaction within a sex-segregated society: sampling youth in Qatar. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(1), 84-95.
- Augusto, J. M.L, López-Zafra, E., y Pulido, M.M (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria:

- propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de psicología social*, 26(3), 413-425.
- Azizzadeh, A., Charlton-Ouw, K. M., Chen, Z., Rahbar, M. H., Estrera, A. L., Amer, H; y Safi, H. J. (2013). An outcome analysis of endovascular versus open repair of blunt traumatic aortic injuries. *Journal of vascular surgery*, 57(1), 108-115.
- Azpiazu, L. I. (2016). *El ajuste escolar: un modelo explicativo en función de variables contextuales y personales*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco, Vizcaya.
- Badii, M. H., Castillo, A. W., y Landeros, J. (2017). Precisión de los índices estadísticos: Técnicas de jackknife y bootstrap. *Innovaciones de negocios*, 4(7), 63-68.
- Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2015). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 20(1), 177-192.
- Balay, R. (2010). Teachers' perception of organizational culture and organizational commitment in a Turkish primary school. *Journal of World of Turk*, 2(1), 363-384.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive y Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A., y Tristán-Rivera, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Revista digital Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-49.
- Baños, R.M., Etchemendy, E., Farfallini, L., García-Palacios, A., Quero, S., y Botella, C. (2014). EARTH of Well-being System: A pilot study of an Information and Communication Technology-based positive psychology intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 9(6), 482-488.
- Barahona, M. N. E., Cabaco, A. S., y Urchaga, J. D. L. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales

- en la Educación Superior. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 6(4), 244-256.
- Barcelata-Eguiarte, B., y Rivas-Miranda, D. (2016). Bienestar psicológico y satisfacción vital en adolescentes mexicanos tempranos y medios. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 119-137.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Barna, J. S., y Brott, P. E. (2011). How important is personal and social development to academic achievement? The elementary school counselor's perspective. *Professional school counseling*, 14(3), 242-249.
- Bar-on, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto (Canadá): Multi-Health Systems. En R. Bar-On y D. Parker (eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from emotional quotient inventory. En R. Bar-On, y J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. CA: Jossey-Bass, San Francisco.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version Observer Form*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barrantes-Brais, K., y Ureña-Bonilla, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 17(1), 101-123.
- Barrera, L. F. H., Sotelo, M. A. C., Barrera-Hernández, R. A., y Aceves, J. S. (2019). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 244-251.

- Barret, L. F. y Gross, J. J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T. J. Mayne y G. A. Bonano (Eds.), *Emotions, Current Issues and future directions* (pp. 286-310). New York: The Guilford Press.
- Barrett, L. F., Lane, R. D., Sechrest, L., y Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035.
- Barrios, M. A., Villarroel, M. E. S., y de Faria, L.C. P. (2018). Efectos de un programa de felicidad sobre el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 13(25), 34-54.
- Barron, F. X. (1955). The Disposition towards Originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478-485.
- Barron, F. X. (1976). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Madrid: Marova.
- Batey, M. D. (2007). *A psychometric investigation of everyday creativity*. University of London, University College London.
- Batey, M. D. (2012). The measurement of creativity: From definitional consensus to the introduction of a new heuristic framework. *Creativity Research Journal*, 24(1), 55-65.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*, New York: International Universities Press.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., y Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of general psychiatry*, 4(6), 561-571.
- Bedin, L. M., y Sarriera, J. C. (2015). A comparative study of the subjective well-being of parents and adolescents considering gender, age and social class. *Social Indicators Research*, 120(1), 79-95.
- Beghetto, R. A., y Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79.

- Belmonte, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y Creatividad: Factores predictores del rendimiento académico*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- Beltrán-Llera, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faísca*, 15(17), 2-17.
- Beramendi, M. R., Sosa, F. M., y Torres, J. A. (2010). Sexismo e identidad de roles en una institución militar. En II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Bermejo, R., Prieto, M., Fernández, M., Soto, G., y Sainz, M. (2013). A cognitive-creative profile of emotional talent. *New Approaches in Educational Research*, 2(1), 12-16.
- Berná, J. C. y Gras R.M. (2010). El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. *Anales de psicología*, 26(2), 197-205.
- Bernal, A. C. A. L., Arocena, F. A. L., y Ceballos, J. C. M. (2011). Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de bachillerato. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 17-26.
- Bernarás, E., Garaigordobil, M., y De las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88.
- Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 85-108.
- Besemer, S. P., y Treffinger, D. J. (1981). Analysis of creative products: Review and synthesis. *The Journal of Creative Behavior*, 15(3), 158-178.

- Bickman, L., Riemer, M., Lambert, E.W., Kelley, S.D., Breda, C., Dew, S.E., Brannan, A.M., Vides de Andrade, A.R. (eds.) (2007). *Manual of the peabody treatment progress battery*. Nashville: Vanderbilt.
- Bilbao, M. Á., Techio, E. M. y Páez, D. (2007). Felicidad, cultura y valores personales: estado de la cuestión y síntesis meta-analítica. *Revista de Psicología (Lima)*, 25(2), 135-276.
- Birditt, K.S. (2013). Age differences in emotional reactions to daily negative social encounters. *The Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 69(4), 557-566.
- Bisegger, C., Cloetta, B., Von Bisegger, U., Abel, T., y Ravens-Sieberer, U. (2005). Health-related quality of life: gender differences in childhood and adolescence. *Sozial-und Präventivmedizin*, 50(5), 281-291.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2003). Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional. En la educación formal y no formal. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Blasco-Belled, A., Rogoza, R., Torrelles-Nadal, C., y Alsinet, C. (2019). Emotional intelligence structure and its relationship with life satisfaction and happiness: New findings from the bifactor model. *Journal of Happiness Studies*, 1-19. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00167-x>
- Blázquez, F. P., Hernández, C. Y. G., y Calvillo, M. A. M. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener en población de Michoacán (México). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 223-232.

- Boccardo, F., Sasia, A.R., y Fontenla, E.G. (1999). Inteligencia emocional. En A. Vallés, El desarrollo de la inteligencia emocional. Benacantil.
- Boeck K, Martin D. (1997). *¿Qué es Inteligencia Emocional?* Barcelona: Editorial Edaf.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G.J., Riper, H., Smit, F., y Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health, 13*, 119-129.
- Bonano, G.A. (2001). Emotion self-regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.), *Emotions, Current sigues and future directions* (pp. 251–285). New Cork: The Guildford Press.
- Borrero, M. A., Villalba Ruiz, E. B., Pérez Moreno, P. J. y Fernández Bellido, M. (2010). Evidencias de validez de la adaptación al español de la escala de satisfacción con la vida (SWLS) en una muestra de estudiantes universitarios. *Metodología de Encuestas* (12), 45-62.
- Bouchard, G. (2014). The quality of the parenting alliance during the transition to parenthood. *Canadian Journal of Behavioural Science, 46*(1), 20–28.
- Bowling, A. (1989). Who dies after widerhood? A discriminant analysis. *Omega: Journal of Death and Dying, 19*(2), 135-153.
- Boyatzis, R.E. (1999). Self-directed change and learning as a necessary meta-competency for success and effectiveness in the 21st century. En R. Sims y J.G. Veres (Eds.), *Keys to employee success in the coming decades* (pp.15-32). Westport: Greenwood.
- Boyatzis, R. E. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema, 18*, 124- 131.
- Boyatzis, R.E. (2008a). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development, 27* (1), 5-12.
- Boyatzis, R. E. (2008b). Leadership development from a complexity perspective. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 60*, 298–313.
- Boyatzis R. E., y Goleman D. (2007). *Emotional Competency Inventory*. Boston: The Hay Group.

- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N. y Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. En R. Bar-On, J. Jacobus, G. Maree y M. J. Elias (eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*(pp.123-137),Wesport, CT: Praeager.
- Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1162
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the MayerSalovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brackett, M.A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S.E., Elbertson, N., Chisholm, C. y Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. En M. Hughes, H. L. Thompson, y J. B. Terrell (Eds.), *The handbook for developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies* (pp.329-358). San Francisco, CA: Pfeiffer/John Wiley y Sons
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-95.
- Bradburn, N. y Caplovitz, D. (1965). *Reports on Happiness. A Pilot Study of Behavior Related to Mental Health*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.

- Brickman, P., y Campbell, D. T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. En M. H. Appley (Ed.), *Adaptation-level theory: A symposium* (pp. 287-305). New York: Academic Press.
- Broc Cavero, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.
- Broc Cavero M.A. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 30(1), 75-92.
- Bronzaft, A. L. (1996). *Top of the Class: Guiding Children along the Smart Path to Happiness. Creativity Research*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut Street, Norwood, NJ 07648.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., y Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R., y García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Bukhari, S. R., y Khanam, S. J. (2017). Relationship of academic performance and well-being in university students. *Pakistan Journal of Medical Research*, 56(4), 126-130.
- Burgos, A. V., y Urquijo, P. M. A. (2012). Dimensiones del autoconcepto de estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Hekademos: revista educativa digital*, (11), 47-58.
- Bustamante, J. G., Del Barco, B. L., y Barona, E. G. (2015). Emotional intelligence and happiness in the learning process. *Journal of Learning Styles*, 8(15), 91-112.
- Cabaco, A. S. (2009). Positive instructional cognition: New challenges for Educational Psychology. International Conference “*Psychology and Education: Practices, Training and Research*”, Covilha, UBI.

- Caballero García, P. A. (2004). Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género. *En Actas de la conferencia internacional Orientación, Inclusión social y desarrollo de la carrera* (pp. 546-550). La Coruña: Universidad de La Coruña-AEOP.
- Caballero García, P.A. (2007). La educación emocional, un beneficio para la escuela, la persona y la sociedad. Educación Emocional. Monográfico. *Educaweb*, 157, Recuperado de: http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/educacion_emocional_2007.
- Caballero, P.A. (2009). *Competencias emocionales: Aprendizaje, desarrollo y evaluación*. Madrid: Servicio de publicaciones de la UCJC
- Caballero García, P.A. y Carretero Cenjor, M.J. (2014). Emoción y Creatividad en la Enseñanza con TICs: Propuesta de Intervención para la Educación Universitaria a Distancia. *Actas del IV Congreso Internacional de Competencias Básicas: Competencia digital y tratamiento de la información*. Ciudad Real, 9-11 de abril.
- Caballero García, P.A. y Carretero Cenjor, M.J. (2016). Emociones, creatividad y aprendizaje on-line. En C.M. Vizoso y A. Sánchez-Bayón (Coords.). *Hacia una universidad del Tercer Milenio. Reflexiones y experiencias docentes ABT* (pp. 59-75). Madrid: Delta Publicaciones Universitarias.
- Caballero García, P.A., Carretero Cenjor, M.J. y Fernández Palop, P. (2015). Emotional development, creativity and happiness in the initial training of teachers. *Actas de la IX Internacional Conference of Education, Research and Innovation (INTED 2015)*. Madrid, 24 de marzo
- Caballero García, P. A., Carretero Cenjor, M. J, y Sánchez Ruiz, S. (2016). Educación positiva: factor clave para la formación en el ámbito universitario. *En Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después: Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía* (p. 101), del 28 al 30 de junio, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid Madrid.

- Caballero García, P.A., Carretero Cenjor, M.J., Sánchez, S. y Ruano, N. (2018). Creativity and happiness in university students. *Actas de la 12th Annual International Technology, Education and Development Conference (INTED 2018)* (pp. 6943 - 6950). Valencia, 5-7 de marzo.
- Caballero García, P.A. y Cifuentes, E. (2014). Emotional intelligence and aptitude on mathematics achievement: a study with primary students. *Actas de la VII Internacional Conference of Education, Research and Innovation. ICERI2014 Proceedings* (pp. 3548-3552) Sevilla: IATED. ISBN: 978-84-617-2484-0. ISSN: 2340-1079
- Caballero García, P.A. y Cifuentes, E. (2017). *Gender, Emotional intelligence, aptitude and mathematical performance*. Actas de la 4th International Conference on Education and Social Sciences, (INTCESS 2017). Estambul, 6-8 de febrero. 21-28. DOI: <http://ijasos.ocerintjournals.org>
- Caballero García, P. A., y García-Lago Ibáñez, V. (2010). La lectura como determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 345-359.
- Caballero García, P.A., Guillén Tortajada, E. y Jiménez Martínez, P. (2017a). Creativity, entrepreneurship and happiness: ingredients for a High Education change. 21st World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics (WMSCI 2017). *Proceedings, I*, 318-322.
- Caballero García, P.A., Guillén Tortajada, E. y Jiménez Martínez, P. (2017b). El emprendimiento como propuesta de cambio y herramienta clave para acercar la formación universitaria a la realidad social del mercado laboral. *Actas del Simposio Internacional "El desafío de emprender en la escuela del siglo XXI" (SIEMPRE 2017)* (pp. 2-21), diciembre 18-19, Sevilla, España.
- Caballero García, P. A., y Robles Sastre, E. (2011). *Campus didáctico profesional: un modelo de experiencia educativa universitaria fuera del aula ordinaria y dentro del ámbito profesional.univest (Junio)*. Actas del III Congreso Internacional UNIVEST: La autogestión del aprendizaje. Girona, 16 y 17 de junio de 2011.

- Caballero García, P.A., Ruano Dávila, N. y Sánchez, S. (2018). Happiness in university students: a descriptive study for educational improvement. En L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.). *EDULEARN18 Proceedings (EDULEARN 2018)*, (pp. 10226-10231), IATED Academy.
- Caballero García, P.A. y Sánchez, S. (2018). La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 21(3), 1-18.
- Caballero García, P. A., Sánchez Ruiz, S. y Belmonte Almagro, M. L. (2019). Análisis de la creatividad de los estudiantes universitarios. Diferencias por género, edad y elección de estudios. *Educación XXI*, 22(2), 213-234,
- Cabañero M. J., Martínez, M. R., García, J. C., Cortés, M. I. O., Ferrer, A. R., y Herrero, B. T. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y púerperas. *Psicothema*, 16(3), 448-455.
- Cabello, M. J. S. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 178-188.
- Cadman, C., y Brewer, J. (2001). Emotional intelligence: A vital prerequisite for recruitment in nursering. *Journal of Nursering Management*, 9, 321-324.
- Cairampoma De la Cruz, N. L. (2018). Estrés académico, satisfacción con la vida y rendimiento académico en estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Alta Gracia de Ayaviri-2017. Tesis doctoral, Universidad Peruana Unión, Perú.
- Campbell, A. (1960). Surge and decline: A study of electoral change. *Public opinion quarterly*, 24(3), 397-418.
- Campbell, A. (1981). *The sense of well-being*. America: Recent patterns and trends.
- Campbell, A., Converse, P. E., y Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: perceptions, evaluations and satisfactions*. New York: Russel Sage Foundation.

- Campbell, D. T. y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitreat-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally. (Traducción al español (1973): Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu).
- Campos, M. L. J. (2017). Pruebas de creatividad. *Scientia*, 19(19), 241-254.
- Campos, A., y González, M. Á. (1994). Viveza de las imágenes mentales y rendimiento académico en estudiantes de Bellas Artes, Ciencias y Letras. *Revista latinoamericana de psicología*, 26(1), 69-81.
- Campos, A., González, M., y Calderón, M. (1997). Imagen, creatividad y rendimiento académico en EGB. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 1(1), 119-127.
- Candela, C., Barberá Heredia, E., Ramos López, A., y Sarrió Catalá, M. (2001). Tendencias psicológicas en la investigación sobre inteligencia emocional. *Revista de psicología social aplicada*, 11(3), 5-25.
- Candela, C., Barberá Heredia, E., Ramos López, A., y Sarrió Catalá, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista electrónica de emoción y motivación REME*, 5(10), 167-182.
- Cañero, M. P., Mónaco, E. G., y Montoya, I. C. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19-29.
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2001). Sexo y edad en estilos de personalidad, bienestar personal y adaptación social. *Psicothema*, 13, 118-126.
- Cardona, D., y Agudelo, H. B. (2007). Satisfacción personal como componente de la calidad de vida de los adultos de Medellín. *Revista de Salud pública*, 9, 541-549.

- Carpio, C. R., Díaz, L. S., Ibáñez, C y Obregón, F. S. (2007). Aprendizaje de competencias profesionales en psicología: un modelo para la planeación curricular en la educación superior. *Enseñanza e investigación en psicología*, 12(1), 27-34.
- Carranza Esteban, R. F. (2015). *Bienestar psicológico y rendimiento académico en los estudiantes de la escuela académico profesional de psicología de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto*. Tesis doctoral. Universidad Peruana Unión, Lima.
- Carranza, R. F., Hernández, R. M., y Alhuay-Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 13(2), 133–146.
- Carretero, R. (2010). La competencia de aprender a aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 192, 7-10.
- Carrillo, A., Rico, F. C. C. y Hernández, R. V. R. (2019). Formación en creatividad e innovación: estudiando las percepciones y prácticas de los jóvenes emprendedores locales. *Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración: RICEA*, 8(15), 1-28.
- Carrillo-García, M. E y Martínez-Ezquerro, A. (2018). Neurodidáctica de la Lengua y la Literatura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 149-164.
- Carrión-Martínez, J. J., y Carretero-Parra, M. (1998). *Programa para el desarrollo del pensamiento creativo: Educación Primaria*. Promolibro.
- Carson, S. H., Peterson, J. B., y Higgins, D. M. (2005). Reliability, validity, and factor structure of the creative achievement questionnaire. *Creativity Research Journal*, 17(1), 37-50.
- Carver, C.s., Lawrence, J.W. y Scheier, M.F. (1996). A control-process perspective on the origins of affect. En L.L. Martin y A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling: Interactions among goals, affect and regulation* (pp. 11-52). Mahwah: Erlbaum.
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F., y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180.

- Casano, L. (2015). Building Employability in Higher Education and Research Paths: Experimental Forms of Higher Apprenticeships and Industrial Doctorates in Italy. *EJournal of International and Comparative Labour Studies*, 4(1), 90-99.
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Grigoras, B., Baltatescu y Sirlopú, D. (2015). El bienestar subjetivo en la infancia: estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, 14(1), 6-18. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1- FULLTEXT-522
- Casas, F., Baltatescu, S., Bertrán, I., González, M., y Hatos, A. (2012). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111(3), 665-681.
- Casas, F., Bello, A., González, M., y Aligué, M. (2013). Children's subjective well-being measured using a composite index: What impacts Spanish first-year secondary education students' subjective well-being? *Child Indicators Research*, 6(3), 433-460.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2013). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago: Author. Recuperado de: <https://casel.org/>
- Caso-Niebla, J., y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(3), 487-501.
- Castaño Castrillón, J. J., y Páez Cala, M. L. (2014). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Castejón, J. L., Cantero, M. P., y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 339-362.
- Castellón, A., Martos, A., y Gómez, M. Á. (2004). Análisis de la satisfacción en los mayores de la Universidad de Granada. *Revista multidisciplinar de gerontología*, 14(5), 252-257.

- Castilla, H., Caycho, T. R., y Ventura-León, J. L. (2016). Diferencias de la felicidad según sexo y edad en universitarios peruanos. *Actualidades en Psicología*, 30(121), 25-37.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.
- Cattell, R. (1963). Theory of Fluid and Crystallized Intelligence: A Critical Experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Cavero, M., e Irazabal, R.Y. (2018). *Relación entre la satisfacción vital y el rendimiento académico en los estudiantes de primero, segundo y tercer año del nivel secundario de la institución educativa particular Virgen del Perpetuo Socorro-Tumbes*. Tesis doctoral. Universidad Católica de los ángeles de Chimbote. Tumbes-Perú.
- Caycho, T. (2010). Variables psicológicas asociadas con la felicidad en centros periurbanos y urbano-marginales de Lima. *Scientia UCV (Trujillo, Universidad César Vallejo)*, 2(1), 61-68.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., y Rubio M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57.
- Celma-Pastor, L., y Rodríguez-Ledo, C. (2017). *Educación Socioemocional para jóvenes en el Aula: Programa SEA*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cha, K. H. (2003). Subjective Well-Being Among College Students. Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary. *Journal for Quality-of-Life Measurement*, 62(1), 455-477.
- Chacón, Y.A (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-30.

- Chacón, Y. y Moncada, J. (2006). Relación entre personalidad y creatividad en estudiantes de Educación Física. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-19
- Chan, D. W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 47-56.
- Chang, L., McBride, C.C, Stewart, S., y Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioural Development*, 27(2), 182-189.
- Chaplin, L. N. (2009). An examination of children's and adolescents's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10, 541-562.
- Charyton, C., Jagacinski, R. J., y Merrill, J. A. (2008). CEDA: A research instrument for creative engineering design assessment. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(3), 147.
- Chaturvedi, D., y Roy, D. (2011). Job experience and age as determinants of emotional intelligence: An exploratory study of print media employees. *BVIMR Management Edge*, 4(2), 68-76
- Chavarría Aznar, M.A. (2015). *La eficacia de la creatividad: Creactívate*. Madrid, ESIC Editorial.
- Chávez, A. (2006). *Bienestar Psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de niveles medio superior*. Tesis doctoral. Universidad de Colima. Colima.
- Chávez, E.C (2016). *Bienestar Psicológico y Autoeficacia en Estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca-2016*. Universidad Peruana Unión, Juliaca-Perú.
- Chen, X., Cai, Z., He, J., y Fan, X. (2019). Gender Differences in Life Satisfaction Among Children and Adolescents: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 1-29. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00169-9>

- Chen, S. K., y Lin, S. S. (2014). The latent profiles of life domain importance and satisfaction in a quality of Life Scale. *Social Indicators Research*, 116(2), 429-445. doi:10.1007/s11205-013-0309-8
- Chen, S. Y., y Lu, L. (2009). Academic correlates of Taiwanese senior high school students' happiness. *Adolescence*, 44(176), 979-992.
- Chen, Y. y Persson, A. (2002). Internet Use among Young and Older adults: Relation to Psychological Well-being. *Educational Gerontology*, 28, 731-744.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Chiecher, A. C., Elisondo, R. C., Paoloni, P. V., y Donolo, D. S. (2018). Creatividad, género y rendimiento académico en ingresantes de ingeniería. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(24), 138-151.
- Chui, W. H., y Wong, M. Y. (2016). Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: Relationships and self-concept. *Social Indicators Research*, 125(3), 1035-1051.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligenceconstruct. *Personality and Individual differences*, 28(3), 539-561.
- Cifuentes E. (2017). *La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de alumnos de educación secundaria. Aplicación de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional*. Tesis doctoral. Universidad Camilo José Cela, Madrid.
- Clares, P. M., y Morga, N. G. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45, 2-23.
- Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Cobos, L.S, Fluja, J. M.C, y Gómez-Becerra, I. (2019). Resultados diferenciales de la aplicación de dos programas en competencias emocionales en contexto escolar. *Psychology, Society and Education*, 11(2), 179-192.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (Segunda edición) Hillsdale, NJ: Lawrence Elbaum.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., y Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361.
- Coli Romero, M. F. (2019). *Programa de habilidades socioemocionales en niños entre 6 y 7 años de una institución educativa*. Tesis doctoral. Universidad de Lima, Lima.
- Colorado, Y., García, K., Alfonso, L., y Ospino, G. (2012). Características de inteligencia emocional y género en estudiantes de psicología y administración de empresas de una universidad pública de Santa Marta, Colombia: un estudio piloto. *Duazary*, 9(2), 132-139.
- Comas, R., Moreno, G., y Moreno, J. (2002). *Programa Ulises: Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional*. Madrid: Asociación Deporte y Vida.
- Comisión Europea (2010). *Proyecto EUROPA 2020: La nueva estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo*. Bruselas.
- Conchado, A. y Carot, J. M. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. *Revista de Docencia Universitaria - REDU*, 11(1), 429-446.
- Conde, Schnorr, Torrijos y Vaquero, (2018). Relationship between School Performance and Emotional Intelligence with TMMS-24 in high performance school adolescents in Sao Paulo (Brazil). En *Proceedings of the Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 185-189). ACM. doi: 10.1145/3284179.3284213
- Connolly, J.J. y Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: A metaanalysis. *Personality and individual differences*, 29(2), 265-281.

- Contreras, H., Mori, E., Lam, N., Quino, K., Espinoza, E., Yancachajlla, M., y Hinostroza, W. (2012). Estudio multicéntrico en Lima Metropolitana y Callao. *Revista Peruana de epidemiologia*, 16(1), 1-7.
- Conway, M. (2000). On sex roles and representation of emotional experience: masculinity, femininity and emotional awareness. *Sex Roles*, 43(910), 687-698.
- Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Cooper, R. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leader Ship and Organizations*. New York: Grosset Putman.
- Corbalán, F. J., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M., y Limiñana, R. M. (2003). *Crea. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Corbalán, F., Martínez, F. y Limiñana, R. (2006). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. Manual (2ª edición)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Correa Vigo, P. D. C., Castillo, S., y Bianchina, A. (2019). *La inteligencia emocional asociada a la productividad de los trabajadores de Telefónica del Perú SAA de la tienda Chiclayo en el primer trimestre del año 2015*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque-Perú.
- Cova Solar, F., Alvial, W., Aro, M., Bonifetti, A., Hernández, M. y Rodríguez, C. (2007). Problemas de Salud Mental en Estudiantes de la Universidad de Concepción. *Terapia psicologica*, 25(2), 105-112.
- Covington, M. V., Crutchfield, R. R., Davies, L. B., y Olton, R. M. (1972). *The Productive Thinking Program: Reply booklet for the basic lessons*. Ch: E Merrill
- Covington, M.V., Crutchfield, R.S. y Davis, L. (1966). *The productive thinking program*. Berkley CA: Brazelton.
- Cropanzano, R., y Wright, T. A. (1999). A 5-year study of change in the relationship between well-being and job performance. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51(4), 252-265.

- Cruch. (2008). *Planteamiento Sobre Políticas Nacionales de Ciencia, Tecnología e Innovación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. Recuperado de <http://www.cruch.cl/documentos/PlanteamientoSobrePoliticasy.pdf>
- Cruz Colmenero, V. (2008). *La dramatización como estrategia didáctica para mejorar la expresión y el reconocimiento de emociones*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Camilo José Cela, Madrid.
- Cruz Colmenero, V., Caballero García, P. Á. C. y Ruiz Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de investigación educativa*, 31(2), 410-410.
- Cruz, R. G., Andrade, N. A. O., Guerrero, A. M. R., Ramírez, M. A. R., y Martínez, B. B. (2013). Habilidades Emocionales percibidas en estudiantes de carreras de Ciencias de la Salud en Hidalgo, México. *European Scientific Journal*, 9(7), 106-124.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Nueva York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York, NY: Basic Books
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. En R.J.Stenberg (ed) *Handbook of creativity* (pp 313-338). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Paidós
- Csikszentmihalyi, M., y Patton, J. D. (1997). La felicidad, la experiencia óptima y los valores espirituales: estudio empírico acerca de los adolescentes. *Revue Quebecoise de Psychologie*, 18, 169-192.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83-96

- Cuadra-Peralta, A. A., Fuentes-Soto, L. K., Madueño-Soza, D., Veloso-Besio, C. B., y Meneses, Y. B. (2012). Mejorando clima organizacional y de aula, satisfacción vital y laboral. *Fractal: Revista de Psicología*, 24(1), 3-26.
- Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C., Rubio, Y. M., Atabales, L. R., y Salinas, J. V. (2010). Efecto de un programa de psicología positiva e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital. *Salud y Sociedad*, 1(2), 101-112.
- Cuadros, J., Valencia, J. y Valencia, A. (2008). Creatividad: concepciones, estrategias y su estimulación en entornos educativos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 138-153.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., y Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social indicators research*, 64(2), 159-190.
- Dacey, J., y Lennon, K. (1998). *Ten traits that contribute to the creative personality. Understanding Creativity: The Interplay of Biological, Psychological, and Social Factors*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dacre Pool, L., y Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 306–312.
- Dalbert, C. (2003). Habitual subjective well-being scale (HSWBS). In J. Schumacher, A. Klaiberg, and E. Brähler (Eds.), *Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden*, (pp.170–175). Göttingen: Hogrefe.
- Dalmau, M.M. (2009). Interrelación entre: Inteligencia emocional, Psicología humanista, y Psicología Positiva. *Congreso Internacional de la Inteligencia Emocional. Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 27-32). Fundación Marcelino Botín.
- Damiani, M. S. (2019). From 1999 to 2019: 20 years of European debate, development, and achievements. *Tuning Journal for Higher Education*, 6(2), 51-71.

- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., y Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of educational research*, 102(4), 303-320.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. *Thinking and learning skills*, 1, 209-239.
- Davidson RJ, Jackson D, Kalin N. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: perspectives from affective neuroscience. *Psychol Bull*, 126, 890-909.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.
- Davis, M.C., y Zautra, A.J. (2013). An online mindfulness intervention targeting socioemotional regulation in fibromyalgia: results of a randomized controlled trial. *Annals of Behavioral Medicine*, 46, 273-284.
- Dawda, D., y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.
- De Ávila, M. R., Castañeda, G. C., y Sánchez, L. P. (2019). Manejo emocional en estudiantes de psicología. *Educación y ciencia*, 8(51), 19-29.
- De Bono, E. (1973). *CoRT-I: Teacher's handbook*. Oxford: Pergamon
- De Bono, E. (1974). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós
- De Bono, E. (2001). *Seis sombreros para pensar*. México: Granica.
- De La Torre, S. (1991). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- De la Torre, S. (1999a). Creatividad en la reforma española. *Revista de educación*, (319), 187-198.
- De la Torre, S. (1999b). *Evaluación de la creatividad. TAEC: Un instrumento de apoyo a la reforma*. Madrid: Escuela Española.
- De la Torre, S. (2006). Teoría interactiva y psicosocial de la creatividad. Una aproximación basada en el pensamiento complejo, en S. De la Torre y V. Violant

(coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*, (pp. 197-205). Málaga: Aljibe.

De Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J., García Jiménez, E., y Lobato Fraile, C. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza editorial.

De Prada Belascoaín, C. V., y Blanco, S. V. (2016). Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional y la felicidad en jóvenes recién titulados. *In Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 817-830). Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge.

Deary, I. J., Penke, L., y Johnson, W. (2010). The neuroscience of human intelligence differences. *Nature Reviews Neuroscience*, *11*, 201-211.

Del Águila Ríos, Y., Capelo, M. R. T. F., Varela, J. M. C., Antequera, J. G., y Barroso, J. A. A. (2019). Creatividad y tecnologías emergentes en educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, *3*(1), 527-534.

Del Río, M. I. P., del Barco, B. L., Carroza, T. G., García, V. P., y Bullón, F. F. (2015). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *3*(1), 41-49.

Del Rosal, I. (2015). Evaluación del coeficiente emocional del alumnado de 6º curso de Educación Primaria de un colegio público de la ciudad de Badajoz. *Campo Abierto*, *33*(2), 29-41.

Del Rosal Sánchez, I., Dávila Acedo, M., Sánchez Herrera, S., y Bermejo García, M. (2016). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 51-61.

- Del Rosal Sánchez, I., Moreno Manso, J. y Bermejo García, M. (2018) Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la universidad de Extremadura. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 257-275.
- Delgado, B., Aparisi Sierra, D., León Antón, M. J., y Gomis Selva, N. (2019). La adaptación a la universidad y su relación con factores psicoemocionales y sociales. Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. *Nuevos contextos, nuevas ideas*, 12, 124-131.
- Deniz, M. E., Tras, Z., y Aydogan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control and emotional intelligence. *Spring*, 9, 623-632.
- Di Fabio y Kenny, (2011) Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 19, 21-34.
- Díaz Llanes, G. (2001). El bienestar subjetivo: Actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(6), 572-579.
- Díaz Martínez, C. D., Llamas-Salguero, F., y López- Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de enseñanza media técnico profesional del área gráfica: Programa de intervención neuropsicológico utilizando las TIC. *Revista Academia y Virtualidad*, 9(2), 41-58.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S., y Vidal, G. J. (2002). Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de investigación educativa*, 2(20), 357-383.
- Díaz, Y. R., Prados, M. N., y Fernández, V. L. (2019). Un estudio sobre la creatividad, el género, la edad y las inteligencias múltiples en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de España. *Praxis Educativa*, 23(1), 1-16.

- Díaz-Loving, R., Velasco-Matus, P. W., y Rivera-Aragón, S. (2018). Felicidad, instrumentalidad y expresividad en dos muestras latinoamericanas: México y Bolivia. *Persona*, 21(1), 11-29.
- Díaz-Morales, J. F., y Sánchez-López, M. P. S. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(1), 100-105.
- Diehl, M. Coyle, N., y Labouvie-Vief, G. (1996). Age and sex differences in strategies of coping and defense across the life span. *Psychology and Aging*, 11(1), 127-139.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (1994). "El bienestar subjetivo". Intervención psicosocial. *Revista sobre igualdad y calidad de vida*, 3(8), 67-113.
- Diener, E. y Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? *Social indicators research*, 57(2), 119-169.
- Diener, E., y Biswas-Diener, R. (2008). *Rethinking happiness: The science of psychological wealth*. Malden: Blackwell Publishing.
- Diener, E. y Diswas, R. (2008). *Happiness. Unlocking the Mysteries of psychological wealth*. E. U. A.: Blackwell Publishing.
- Diener, E. y Eunkook, M.S. (2003). National differences in subjective well-being. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwartz (Eds.): *Well-being. The foundations of hedonic psychology* (pp. 434-450). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Emmons, R, Larsen, R., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 1105–1117.
- Diener, E., Napa, C., y Lucas, R. (2003). La evolución del concepto de bienestar subjetivo: la naturaleza multifacética de la felicidad. *Los avances en el envejecimiento celular y Gerontology*, 15, 187-219.
- Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R.E. y Sandvik, E. (2002). Dispositional affect and job outcomes. *Social Indicators Research*, 59(3), 229–259.

- Diener, E., Oishi, S., y Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E. D., y Suh, M. E. (1997). Subjective well-being and age: An international analysis. *Annual review of gerontology and geriatrics*, 17(1), 304-324.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. y Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Drago, J.M. (2005). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. Tesis doctoral, Walden University, Minnesota.
- Dreyfus, C. R. (2008). Identifying competencies that predict effectiveness of RyD managers. *Journal of Management Development*, 27(1), 76-91.
- Dudek, S.Z. (1974). Creativity in young children. Attitude of ability? *Journal of Creative Behavior*, 8(4), 282-292.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general selfefficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Durán, T; Esteban Abengozar, A; Magallón, R; Martire, A; Rebouças, B; Weixlberger, C. (2013). La creatividad. *RUTA Comunicación*, 5, 1-22.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Dutschke, G. (2013). Factores condicionantes de felicidad organizacional: Estudio exploratorio de la realidad en Portugal. *Revista de estudios empresariales. Segunda época*, 1, 21-43.
- Eberle, R. F. (1977). Developing imagination through Scamper. *The Journal of Creative Behavior*, 6(3), 199-203.

- Eguiarte, B. E. B., y Miranda, D. J. R. (2016). Bienestar psicológico y satisfacción vital en adolescentes mexicanos tempranos y medios. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 119-137.
- Elias, M., Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*, Barcelona: Plaza y Janés.
- Elisondo, R. C. (2015). *Evaluación de la creatividad: análisis de variables alternativas relacionadas con la forma y el contenido de las respuestas en el test CREA*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- Elisondo, R. C., y Donolo, D. S. (2013). La lámpara maravillosa y la creatividad: experiencias en la biblioteca. *Creatividad y Sociedad*, 21, 1-26.
- Elisondo, R. C., Donolo, D y Rinaudo, M. C. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 7(4), 1-16.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Emmons, R.A. (1992). Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 2292-300.
- Enríquez, H., Ramos, N. y Esparza, O. (2017). Impact of the Mindful Emotional Intelligence Program on Emotional Regulation in College Students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(1), 37-46.
- Epstein, N., Baldwin, L. y Bishop, G. (1983). The McMaster Assessment Device. *Journal of marital and family therapy*, 9(2), 171-180.
- Erikson, E.H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton Company.
- Escobedo De La Riva P. (2015). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado*. Tesis doctoral. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Espejo, E., García-Salmontes, A. y Vicente, F. (2000). Programa de desarrollo y mejora de la inteligencia emocional en alumnos de educación secundaria obligatoria.

Comunicación presentada en el *IX Congreso INFAD 2000. Infancia y Adolescencia*.
Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cadiz.

- Esteban, M. N. B., Cabaco, A. S., y Litago, J. D. U. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 6(4), 244-256.
- Esteban, R. F. C., Hernández, R. M., y Quispe, J. A. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 133-146.
- Estévez, E., Murgui, M., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25, 119-128.
- European University Association (EUA) (2011). *Aarhus Declaration 2011. Investing Today in talent tomorrow*. Aarhus: Bruselas.
- Extremera-Pacheco, N., Durán, M. A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera-Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera-Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera-Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.

- Extremera-Pacheco, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J.M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Cabello, R. (2006). Inteligencia Emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 191-205.
- Extremera-Pacheco, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish versión of the Mayer-SaloveyCaruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera-Pacheco, N. P., Mérida-López, S., y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la educación*, (2), 74-97.
- Extremera-Pacheco, N., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait meta-mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 509-517.
- Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. J., y Barrett, P. (1985). A revised version of the psychoticism scale. *Personality and Individual Differences*, 6, 21-29.
- Fariselli, L., Freedman, J., Ghini, M., y Valentini, F. (2008). Stress, emotional intelligence y performance in healthcare. *Six Seconds: The Emotional Intelligence Network*, 1-10.
- Fava, G. (1999). Well being therapy: Conceptual and technical issues. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 68, 171-179.
- Feldhusen, J. F., Treffinger, D. J., y Bahlke, S. J. (1970). Developing creative thinking: The Purdue creativity program. *The Journal of Creative Behavior*, 4(2), 85-90.
- Fernández- Carrascoso, E. (2016). *Eficacia del programa educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- Fernández de la Cruz, M., Blázquez Alonso, M., Moreno Manso, J. M., García-Baamonde Sánchez, M. E., Guerreiro Barona, E., y Pozueco Romero, J. M. (2016). La educación emocional como recurso para la prevención de la violencia de género en niños/as de educación de primaria. En *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*, (pp. 189-206). SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres), Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello González, R., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D. y Salguero, J. M. (2015). *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia*. Santander: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds), *Manual de Inteligencia emocional*, (pp. 173-187). Madrid: Ed. Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2, 39-67.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera-Pacheco, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66, 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional intelligence as a crucial ability on educational context. En A. Valle y J.C. Núñez (Eds.). *Handbook of Instructional Resources and Their Applications in the Classroom*. NJ: Nova Publishers.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., y Salguero, J. M. (2015). *Test de inteligencia emocional de la fundación Botín para adolescentes (TIEFBA)*. Santander: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 251-254.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report, 94*, 751-755.
- Fernández Lasarte, O. Ramos Díaz, E y Saez, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 9*(1), 39-49.
- Fernández-Fernández, R., y Peralta-López, M. F. P. (1998). Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *Faisca: revista de altas capacidades, (6)*, 67-85.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6*(15), 421.
- Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, D., P., Extremera, N. y Cabello, R. (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional. *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Fundación Marcelino Botín. Santander.
- Fernández-Ozcorta, E., Sáenz-López, P., Almansa, G., Budia, M.A., López, J.L., Márquez, M.J y Zafra J. (2014). Efectos de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación primaria. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación, (3)*, 120 - 140.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., y Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista electrónica de motivación y emoción, 4*, 1-15.
- Fernández-García, L., y Fernández-Río, J. (2019). Proyecto Wonderwall: identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (35)*, 381-386.
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía, 77*(272), 123-141.

- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Palacios, E. G., y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y media: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Educación XXI*, 22(2), 165-185.
- Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2016). *Motivación, inteligencia emocional y actividad física en universitarios*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104.
- Ferrer, C. M. S., y Jiménez, J. M. (2009). Autoeficacia emprendedora en jóvenes mexicanos. ¿Cómo afecta la satisfacción vital y la inteligencia emocional percibida?. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 268-278.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140.
- Fierro, A. (2006). Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: Estudios con las Escalas Eudemon. *Clínica y Salud*, 17(3), 297-318.
- Fierro, A. y Cardenal. V. (1996). Dimensiones de personalidad y satisfacción personal. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(1), 65-82.
- Fierro, A., y Fierro-Hernández, C. (2005). Inteligencia emocional, bienestar, adaptación y factores de personalidad en adolescentes. En A. Giménez (Ed.), *Comportamiento y palabra: estudios 2005* (pp.18-92). Málaga: Facultad de Psicología.
- Fierro, A., y Rando, B. (2007). Escala Eudemon de bienestar personal: características psicométricas. *Anuario de psicología*, 38(3), 401-412.
- Figueiredo-Ferraz, H., Cardona, S., y Gil-Monte, P. (2009). Desgaste psíquico e problemas de saúde em estudantes de psicologia. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 349-353.
- Flanagan, J. L. (1957). Difference limen for formant amplitude. *Journal of Speech and Hearing disorders*, 22(2), 205-212.
- Flanagan, J.C. (1958). *Innovación educativa*. Madrid: Dykinson.

- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of counseling psychology*, 24(6), 511-521.
- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 483-498.
- Fordyce, M. (1986). The Psychap Inventory; A multi-scale test to measure happiness and its concomitants. *Social Indicators Research*, 18, (1-33).
- Fordyce, M. W. (1988). A review of results on the happiness measures: A 60-second index of happiness and mental health. *Social Indicators Research*, 20, 355-381.
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16),110-125.
- Fraile Diego, E. (2014). *Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Bienestar en estudiantes universitarios: Diferencias entre titulaciones*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia.
- Fredman, N. y Doughney, J. (2012). Academic Dissatisfaction, Managerial Change and Neo-Liberalism. *Higher Education*, 64(1), 41-58.
- Frey, B. S; y Stutzer, A. (2010). Recent advances in the economics of individual subjective well-being. *Social Research: An International Quarterly*, 77(2), 679-714.
- Frisch, M.B., Clark, M.P., Rouse, S.V., Rudd, M.D., Paweleck, J.K., Greenstone, A. y Kopplin, D.A. (2005). Predictive and treatment validity of life satisfaction and the quality of life inventory, *Assessment*, 12(1), 66-78.
- Fuentes, J. M. D., y Hombrados, M. I. M. (2008). Happiness in immigrant women in Spain. *Journal of Immigrant y Refugee Studies*, 6(2), 267-273.
- Fundación BBVA (2019). *Estudio europeo de valores y actitudes, primer módulo*. Recuperado de: https://www.fbbva.es/wpcontent/uploads/2019/10/Presentacion_Estudio_Valores_Esfera_Privada_2019.pdf

- Gadermann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., y Zumbo, B. D. (2010). Investigating validity evidence of the Satisfaction With Life Scale adapted for children. *Social Indicators Research, 96*(2), 229-247.
- Gaeta González, M., López García, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16*(2), 13-25.
- Galiana Lopera, D. R. (2015). *Análisis de la felicidad, resiliencia y optimismo como factores emocionales en la inserción laboral de los universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad Miguel Hernández: Alicante, Elche.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad* (Volumen 1). Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003c). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años* (Volumen 3). Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004a). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment, 20*(1), 66-80.
- Garaigordobil, M. (2004b). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema, 16*(3), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2004c). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004d). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años* (Volumen 4). Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005a). *Programa Juego 6-8 años: Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.

- Garaigordobil, M. (2005b). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. (2007). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2008). *Evaluación del programa: Una sociedad que construye la paz: Bakea eraikitzen duen gizartea*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA ediciones.
- Garaigordobil, M., y Berrueco, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish journal of psychology*, 14(2), 608-618.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valdeney V. (2014). Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., y Pérez, J. I. (2005). Escala de personalidad creadora: estudio psicométrico exploratorio. *Estudios de Psicología*, 26(3), 345-364.
- Garcés, S., Pocinho, M., Nevés, S. y Viseu, J. (2016). The impact of the creative environment on the creative person, process, and product. *Avaliação Psicológica*, 15(2), 169-176.
- García-Martín, M.A (2002). Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: un análisis conceptual. *Revista Digital*, 8(48), 652-660.
- García Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- García Hoz, V. (1960). *Pedagogía Sistemática*. Madrid: Editorial Rialp.
- García-Lago, V. (2008). La inteligencia emocional en la educación infantil. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (19), 129-149.

- García-Mazzieri, S. N. (2012). Percepción de control, valores culturales y salud mental percibida. In IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX. *Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, (pp. 122-125). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- García Moriyón, F. (2011). Filosofía para niños. Genealogía de un proyecto. *Haser*, 2, 15-40.
- García-Bacete, F. J., y Domenech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Docencia*, 16, 24-36.
- García-Sánchez, J., Gutierrez, C., Carballo, T., Quintana, R. y Caggiano, V. (2010). El emprendedor desde el enfoque de la psicología positiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 35-42.
- García, R., Ortega, N. A., Rivera, A. M., Romero, M. A., Martínez, B., (2013). Habilidades emocionales percibidas en estudiantes de carreras de ciencias de la salud en Hidalgo, México. *European Scientific Journal edition*, 9(7), 106-124.
- García-Fernández, L. C., y Río, J. F. (2019). Proyecto Wonderwall: identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 381-386.
- García Rincón, F.M., y Vaca, E. (2006). *CONVES: Materiales de prevención y de intervención*. Madrid: TEA Ediciones.
- García-Viniegras, C. y González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico, su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina Integral*, 16(6), 586-592.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books. (Versión castellana (2001): Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples. México, FCE).
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós
- Garret, F. (1953). *Psychological aspects of physical disability*. Washington, DC: Ed. Department of Health, Education Welfare.

- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28, 567-575.
- Gaspar Tarazona, Y. M. (2018). *Satisfacción con la vida en estudiantes de un instituto de Cabana, Áncash, 2016*. Tesis doctoral. Universidad Católica de los Ángeles Chimbote. Chimbote-Perú.
- Gervilla, A. (2003). *Creatividad aplicada: Una apuesta de futuro*. Málaga: Editorial Dykinson.
- Gignac, G. (2008). *Genos emotional intelligence inventory: Technical manual*. Sydney, NSW: Genos Press.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., y Castejón-Costa, J. L. (2018). Desarrollando la Inteligencia Emocional en Educación Superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1), 161-187.
- Gilligan, T. D., y Huebner, E. S. (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents: A multitrait-multimethod study. *Personality and Individual Differences*, 32(7), 1149-1155.
- Gilman, R. y Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.
- Gilman, R., Huebner, E. S., Tian, L., Park, N., O'Byrne, J., Schiff, M; y Langknecht, H. (2008). Cross-national adolescent multidimensional life satisfaction reports: Analyses of mean scores and response style differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 142-154.
- Gil-Olarte, P., Guil, B.R., Mestre, J.M. y Nuñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socio-escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 9(22), 1-9.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academia achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.

- Ginevra, M. C., Magnano, P., Lodi, E., Annovazzi, C., Camussi, E., Patrizi, P., y Nota, L. (2018). The role of career adaptability and courage on life satisfaction in adolescence. *Journal of adolescence*, 62, 1-8.
- Giscela, A. (2019). *Inteligencia emocional y su influencia en el desempeño laboral del personal de Ingeniería y Proyectos de la empresa*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Trujillo. Uezu-Perú.
- Goda, S. H. (2019). Using Edmodo in Teaching MATLAB for Developing Cognitive and Affective Creative Abilities among Mathematics Department Students at Tabuk University. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 20(1), 281-318.
- Godoy, C. G. Z. (2004). La psicología positiva: un cambio en nuestro enfoque patológico clásico. *Liberabit: Revista de Psicología*, (10), 82-88.
- Goldberg, D. (1979). *Manual for the General Health Questionnaire*. Windsor. National Foundation for Educational Research.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara Ed.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books. Versión castellana (2004): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (eds.). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia Ecológica*. Buenos Aires: Vergara Ediciones.
- Gómez, E. E. (2016). Nota sobre el concepto de Bienestar o Felicidad y los Sucesos de vida: una aproximación a partir de hallazgos teóricos y empíricos. *Panorama*, 10(19), 109-116.
- González, C.G (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia*, 40, 7-22.

- González, M. E. P. (2016). Programa de intervención para el fomento del bienestar emocional en personas mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 37-45.
- González Ruiz-Ruano, V., Blanco, F., José, M., Carrillo Pareja, A. M., Martín Rot, A., y García Pereira, S. (2014). Satisfacción laboral, satisfacción vital y autoestima en una muestra comparada de sujetos con estudios superiores y no superiores. *Reidocrea*, 3, 50-59.
- González, M., Castro, P y Martín, M. (2011). Personalidad Eficaz en Estudiantes Chilenos de Ingeniería de Primer Año. *Formación Universitaria*, 4(5), 3-12.
- González, P. R., Mesa, Y. M., Zayas, A., y Molinero, R. G. (2018). Relación entre la autoestima y la satisfacción con la vida en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 67-76.
- González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., y Penado Abilleira, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 243-260.
- González, C., Sanmartín, R., Vicent, M (2018). Impact of Affective Profiles on School Refusal in a Spanish Sample of Primary Education. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1349-1357.
- Gonzalez, F (2010). Proyecto EUROPA 2030: Retos y oportunidades. (Informe al consejo Europeo del Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030).
- González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: University of Deusto
- Goñi, A. (2000). Desarrollo de la creatividad. San José, Costa Rica: EUNED.
- Goodwin, C., y Goodwin, M. H. (1996). Seeing as situated activity: Formulating planes. *Cognition and communication at work*, (pp 61-95). Engeström and D. Middleton: Cambridge University.

- Gordon, W. J. J. (1961). *Sinéctica: Historia, evolución y métodos*. (Del libro *Synectics*. New York: Harper and Row). Reproducido en G. A. Davis y J. A. Scott (comp.). *Training creative thinking*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Traducción española (1980): *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós).
- Gore, S. W. (2000). *Enhancing students emotional intelligence and social adeptness*. Chicago, IL: St. Xavier University y Skylight Professional Development.
- Gough, I. (1979). *The political economy of the welfare state*. London: Macmillan International Higher Education.
- Graen, G. B. (1976). *Role-making processes within complex organizations*. *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., y Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and psychopathology*, 7(1), 117-136.
- Grewal, D., Brackett, M., y Salovey, P. (2006). Emotional Intelligence and the Self-Regulation of Affect. En D. K. Snyder, J. Simpson and J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (p. 37-55). EEUU: American Psychological Association.
- Grewal, D., y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence: A new idea in psychology has matured and shows promise of explaining how attending to emotions can help us in everyday life. *American scientist*, 93(4), 330-339.
- Griffith, J. (2006). A Compositional Analysis of the Organizational ClimatePerformance Relation: Public Schools as Organizations. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(8), 1848-1880.
- Guastello, S. J., Guastello, D. D., y Hanson, C. A. (2004). Creativity, mood disorders, and emotional intelligence. *The Journal of Creative Behavior*, 38(4), 260-281.
- Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (2000). *Desconócese a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós

- Guil Bozal, R., y Gil-Olarte Márquez, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J. Mestre, y P. Fernández-Berrocal, *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 189-215). Madrid: Pirámide
- Guilford, J.P. (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1959). Traits of creativity. En Anderson, H. H. (Ed.), *Creativity and its cultivation*. (pp. 142-161). New York: Harper.
- Guilford, J. P. (1966). Intelligence: 1965 model. *American psychologist*, 21(1), 20.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Guilford, J. P (1970). Creativity: Retrospect and prospect. *Journal of Creative Behavior*, 4, 149-168
- Guilford. J.P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Guillermo Cerna, D., Mendoza Córdova, W. J., Palacios Rodriguez, R. J., y Quispe Ninahuanca, A, M. (2018). *Medición de la felicidad en el distrito de Magdalena del Mar*. Tesis doctoral. Universidad Católica de Perú. Surco-Perú.
- Gurin, G., Veroff, J., y Feld, S. (1960). *Americans View Their Mental Health*. New York: Basic Books.
- Haditono, S.R. (1986). Zur Beziehung zwischen Aktivitaetsausma-S und Zufriedenheit im Alter. *Zeitschrift fuer Gerontologie*, 19(2), 101-104.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. y Latham, R. (2014). *Multivariate data analysis* (séptima edición). Upper Saddles Rivers, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Haranin, E. C., Huebner, E. S., y Suldo, S. M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127-138.
- Haring, M. J., Stock, W. A., y Okun, M. A. (1984). A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well-being. *Human Relations*, 37(8), 645-657.

- Hayo, B., y Seifert, W. (2003). Subjective economic well-being in Eastern Europe. *Journal of Economic Psychology*, 24(3), 329-348.
- Heikkila, A., Lonka, K., Niemen, J., Niemivirta, D. (2012). Relations between Teacher Students' Approaches to Learning, Cognitive and Attributional Strategies, Well-Being, and Study Success. *Higher Education*, 64(4), 455-471.
- Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K., y Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: The mentor's experience. *Mentoring y Tutoring: partnership in learning*, 16(2), 109-124.
- Helliwell, J.F. y Putnam, R. (2004). The social context of well-being. *Biological Sciences*, 359(1449), 1435-1446.
- Helson, H. (1964). *Adaptation-level theory: an experimental and systematic approach to behavior*. New York: Harper and Row.
- Hendlund, J. y Sternberg, R.J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligence. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 136-168). San Francisco: Jorsey-Bass.
- Hernández Arteaga, I., Alvarado Pérez, J. C., y Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 135-151.
- Hernández, P. H., y Hernández- García, M. D. (2004). *PIELE: programa instruccional para la educación y liberación emotiva: " aprendiendo a vivir": Manual*. Madrid: Tea Ediciones.
- Hernández-Moreno, F. P., y Hernández-Landero, R. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de felicidad subjetiva (SHS) y su relación con el estrés, la salud percibida y el apoyo social en pacientes con cáncer de mama. *Psicooncología: investigación y clínica biopsicosocial en oncología*, 11(2), 357-367.
- Hernández, J. M., y León, A. G. (2015). Valoración de un programa de entrenamiento en estilo explicativo optimista y habilidades de comunicación en adolescentes. *Summa Psicológica UST*, 12(2), 95-106.

- Hernández, B., y Valera, S. (2001). Felicidad, bienestar y calidad de vida desde la Psicología Social. En B. Hernández, y S. Valera (Eds.), *Psicología Social Aplicada e Intervención Psicosocial* (pp.777-780). España: Resma Ediciones.
- Hernani, L., Aquino, A y Araujo, E. (2017). Relación entre el bienestar autopercebido, autoestima, inteligencia emocional, personalidad y razonamiento abstracto en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 49-62.
- Hervás, G., y Vázquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative well-being in seven languages: the pembedton happiness index. *Health y Quality of Life Outcomes*, 11(1), 1-13.
- Herzog, A. R., Rodgers, W. L., y Woodworth, J. (1982). *Subjective well-being among different age groups*. Ann Arbor, MI: Survey Research Center, Institute for Social Research, University of Michigan.
- Hickson, J., Housley, W. F., y Boyle, C. (1988). The relationship of locus of control, age, and sex to life satisfaction and death anxiety in older persons. *The International Journal of Aging and Human Development*, 26(3), 191-199.
- Hidalgo, S. F., Sospedra-Baeza, M. J., y Martínez-Álvarez, I. (2018). Analysis of multiple intelligences and creativity in university students. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 271-281.
- Higgins, E.T., Grant, H. y Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and non emotional life experiences. En Kahneman, D; Diener, E y Schwarz, N (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hills, P., y Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and individual differences*, 33(7), 1073-1082.
- Hirt, E. R., McDonald, H. E., y Melton, R. J. (1996). Processing goals and the affect-performance link: Mood as main effect or mood as input. En Martin L. L. y Tesser

- A. (Eds.), (pp.303-328), *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation*, Lawrence: Erlbaum Associates.
- Hocevar, D. (1979). Ideational fluency as a confounding factor in the measurement of originality. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 191.
- Hocevar, D., y Bachelor, P. (1989). A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity. En J. A. Glover, R. R. Ronning y G. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 53-75). New York: Plenum Press.
- Horwood, S., y Anglim, J. (2019). Problematic smartphone usage and subjective and psychological well-being. *Computers in Human Behavior*, 97, 44-50.
- Hu, W., Wu, B., Jia, X., Yi, X., Duan, C., Meyer, W., y Kaufman, J. C. (2013). Increasing students' scientific creativity: The "learn to think" intervention program. *The Journal of Creative Behavior*, 47(1), 3-21.
- Huayamave, K. G., Benavides, B. B., y Sangacha, M. M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240.
- Huebner, E. S., Suldo, S., Valois, R. F., Drane, J. W., y Zullig, K. (2004). Brief multidimensional students' life satisfaction scale: sex, race, and grade effects for a high school sample. *Psychological reports*, 94(1), 351-356.
- Huerta, M., Cortina, L. M., Pang, J. S. Torges, C. M., Magley, V. J. (2006). Sex and power in the academy: Modeling sexual harassment in the lives of college women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5), 616-628.
- Huidobro Salas, T. (2002). *Una definición de la Creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrel, P. y Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.
- Hutchinson, W. L. (1963). *Creative and productive thinking in the classroom*. Tesis doctoral. University of Utah. SALT Lake City
- Ipsos Global Advisor (IGA) (2019). *Global Happiness Study. What Makes People Happy Around the World*. Recuperado de: <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2019-08/Happiness-Study-report-August-2019.pdf>
- Iriarte, C. R., Alonso-Gancedo, N., y Sobrino, Á. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 177-211.
- Ironson, G. Brannick, M. Smith, R. Gibson, W. Paul, K. (1989). Construction of a Job in General Scale: A Comparison of Global, Composite, and Specific Measures. *Journal of Applied Psychology*, 74(2), 193-200.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., y Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122-1131. doi: 10.1037/0022-3514.52.6.1122
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2), 199-236.
- Jaeger, A. J., y Eagan Jr, M. K. (2007). Exploring the value of emotional intelligence: A means to improve academic performance. *NASPA journal*, 44(3), 512-537.
- Jaimes, R. (2008). *Validación del Inventario Sisco del Estrés Académico en Adultos Jóvenes de la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga*. Trabajo fin de grado, Universidad Pontificia Bolivariana: Bucaramanga.
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

- Jiménez Hughes, P. (2008). *Proceso de formación de competencias creativas*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos62/competencias-creativas/competencias-creativas.shtml>
- Jiménez, M. G., Izal, M., y Montorio, I. (2016). Programa para la mejora del bienestar de las personas mayores. Estudio piloto basado en la psicología positiva. *Suma psicológica*, 23(1), 51-59.
- Jiménez, B. M., y Gómez, C. X. (1996). *Evaluación de la calidad de vida. Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios: Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, (93), 21-39.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 66-77.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación socioescolar en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-118
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el Rendimiento Académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 75-98.
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54.
- Joshith, V. P. (2012). Emotional Intelligence as a Tool for Innovative Teaching. *Journal on Educational Psychology*, 5(4), 54-60.
- Jurado, N. N.G (2019). *Satisfacción con la vida en estudiantes de una academia preuniversitaria de Chimbote*. Tesis doctoral. Universidad Católica los Ángeles Chimbote. Chimbote-Perú.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the lifecourse. *Personality and individual Differences*, 37(1), 129-145.

- Kahneman, E. Diener y N. Schwartz (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kahneman, D., A. B. Krueger, D. Schkade, N. Schwarz y A. Stone (2004). Toward National Well-Being Accounts. *American Economic Review*, 94, 429-34.
- Kalfa, S., y Taksa, L. (2015). Cultural capital in business higher education: reconsidering the graduate attributes movement and the focus on employability. *Studies in Higher Education*, 40(4), 580-595.
- Kaplan, R. M. y Saccuzzo, D. P. (2009). *Psychological testing: Principles applications and issues* (7ª edición). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Kashani, F. L., Azimi, A. L., y Vaziri, S. (2012). Relationship between emotional intelligence and educational achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1270-1275.
- Kashdan, T. B. (2004). The assessment of subjective well-being (issues raised by the Oxford Happiness Questionnaire). *Personality and individual differences*, 36(5), 1225-1232.
- Kashdan, T.B. y Roberts, J.E. (2004). Trait and state curiosity in the genesis of intimacy: Differentiation from related constructs. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(6), 792-816.
- Kasser, T. y Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- Kaufman, J. C. (2006). Self reported differences in creativity by ethnicity and gender. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 20(8), 1065-1082.
- Keyes, C.L.M., Shmotkin, D., y Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.

- Khatena, J., y Torrance, E. P. (1976). *Manual for Khatena-Torrance creative perception inventory*. Chicago: Stoelting Company.
- Kienitz, E., Quintin, E. M., Saggar, M., Bott, N. T., Royalty, A., Hong, D. W. C. y Reiss, A. L. (2014). Targeted intervention to increase creative capacity and performance: A randomized controlled pilot study. *Thinking Skills and Creativity*, (13), 57-66.
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., y Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness: A time-sequential framework of subjective well-being. *Journal of happiness Studies*, 6(3), 261-300.
- Kirk, R. E. (1995). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences* (tercera edición). Thomson Brooks, Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.
- Kofou, I. (2015). What affects motivation in english language learning in the secondary education in Greece? The experience of the 2nd experimental senior high school of Thessaloniki. *ICERI2015 Proceedings*, 5454-5463.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1984.
- Koljatic, M., y Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios públicos*, (120), 125-146.
- Koman, E., y Wolff, S. B. (2008). Emotional intelligence competencias in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance. *Journal of Management Development*, 27(1), 55-75.
- Kopelman, R., Brief, A., y Guzzo, A. (1990). The role of climate and culture in productivity. En B. Schneider (Ed.), *Organizational Climate and Culture* (pp.282-318). San Francisco: Josef-Bass.
- Koydemir, S., Şimşek, Ö. F., Schütz, A., y Tipandjan, A. (2013). Differences in how trait emotional intelligence predicts life satisfaction: The role of affect balance versus social support in India and Germany. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 51-66.
- Kunzmann, U., Little, T. D., y Smith, J. (2000). Is age-related stability of subjective well-being a paradox? Cross-sectional and longitudinal evidence from the Berlin Aging Study. *Psychology and aging*, 15(3), 511.

- Labouvie-Vief, G. (1998). Cognitive-emotional integration in adulthood. En K. W. Schaie, y M. P. Lawton (Eds.), *Annual review of gerontology and geriatrics* (pp. 206-237). New York: Springer.
- Labouvie-Vief, G. y Blanchard-Fields, F. (1982). Cognitive ageing and psychological growth. *Ageing and Society*, 2(2), 183-209. doi: 10.1017/S0144686X00009429
- Laca Arocena, F. A., Verdugo Lucero J. C. y Guzmán Muñiz, J. (2005). Satisfacción con la vida de algunos colectivos mexicanos: una discusión sobre la psicología del bienestar subjetivo. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 10(2), 325-336.
- Laguna, J. (2008). Equidad de la educación en Guatemala. *Serie de Investigaciones Educativas*, (4), 23-43.
- Laimé Pérez, M. C. (2005). La evaluación de la creatividad. *Liberabit*, 11(11), 35-39.
- Lalive, R., Manai, M., y Stutzer, A. (2014). Gender Differences in Well-Being and Equal Rights. En A. C. Michalos (Ed.). *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 2420-2424), Amsterdam, Springer reference.
- Lam, L. y Kirby, S. (2002) Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*, (142), 133-143.
- Lamas Rojas, H. A. (2018). *Bienestar (subjetivo, psicológico y social) y resiliencia en estudiantes universitarios de la facultad de ciencias de la salud*. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Inca. Chíncha.
- Landa, J. M. A., López-Zafra, E., De Antoñana, R. M., y Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18(1), 152-157.
- Landaveri, Z. (2014). *Relación entre satisfacción Vital y el rendimiento académico promedio de los estudiantes de quinto año del nivel secundario de la institución educativa del distrito de Corrales-Tumbes*. Tesis doctoral. Univerisdad católica Los Ángeles de Chimbote. Chimbote-Perú.

- Lane, R., Quinlan, D., Schwartz, G., Walker, P., y Zeitlin, S. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 124-134.
- Lantarón, B. (2014). La empleabilidad en la Universidad Española. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 272 - 286.
- Laprida, M. I. M., Hervás, M. T., y Laprida-Martín, I. L. (2013). Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey y Mayer. *RES: Revista de Educación Social*, (17), 26.
- Larsen, R. J., y Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in personality*, 21(1), 1-39.
- Lavado Pantoja, R. A. (2018). *Inteligencia emocional en estudiantes de enfermería de un Instituto Superior Tecnológico en Puente Piedra*. Tesis Doctoral. Universidad Ricardo Palma. Lima-Perú.
- Lawer, G. (2004). *Widening Participation and Employability*. New York: Learning and Teaching Support Network.
- Lawrence, A. (2013). Emotional intelligence and academic achievement of high school students in Kanyakumari district. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 3(2), 101-107.
- Lazarus RS y Folkman S (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lewin, G. (1951). *Fiels theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper.
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L., y Sears, P. (1944). Level of aspiration. En J. McV. Hunt (ed.), *Personality and the behavioral disorders* (Vol. 1). New York: Ronald.
- Lewis, C. A., Francis, L. J., y Ziebertz, H. G. (2002). The internal consistency reliability and construct validity of the German translation of the Oxford Happiness Inventory. *North American Journal of Psychology*, 4(63), 211-220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín oficial del estado*, 106, 17158-17207.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 29(1), 978585-97921.
- Liberalesso, A. (2002). Bienestar subjetivo en la vida adulta y la vejez: hacia una psicología positiva en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(1-2), 55-74.
- Liébana, C.A. (2015). *El sentido del humor en el aula: diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Lillo, V. B., Úbeda, A. P., García, R. B., Melero, M. J. R., y Gómez, M. S. (2017). Relaciones entre aptitud intelectual, inteligencia emocional y creatividad en alumnado de ESO. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 35-43.
- Limiñana Gras, R.M.G. (2008) Cuando crear es algo más que un juego: Creatividad, Fantasía e Imaginación en los jóvenes. *Cuadernos. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 35, 39-43.
- Limiñaga Gras, R.M.G., Corbalán, J. B y Sánchez-López, M. P. (2010). Creatividad y estilos de personalidad: aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 26(2), 273-278.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., y Ardilla-Herrero, A (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Psicología Conductual*, 20(1), 183-197.
- Lindfors, P., Berntsson, L. y Lundberg, U. (2006). Factor structure of Ryff's psychological well-being scales in Swedish female and male white-collar workers. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1213-1222.
- Lipman, M., Sharp, A.M. y Ocanyan, F. (1980). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Liu, J., Huang, X., Withers, B. R., Blalock, E., Liu, K., y Dickson, R. C. (2013). Reducing sphingolipid synthesis orchestrates global changes to extend yeast lifespan. *Aging Cell*, 12(5), 833-841.

- Llibre Guerra, J. J., García Arjona, L., y Prieto Domínguez, T. (2012). Expresión de la inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias Médicas de la Facultad Finlay-Albarrán. *Revista*, 16, 198-210.
- Llorent, V.J.; Zych, I. y Varo-Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318, doi: 10.5944/educXX1.23687
- López Calichs, E. (2007). *Proceso de formación para cuadros y dirigentes*. (pp. 52-53), Monografía. Pinar del Río: CECES.
- López Franco, E. y Caballero García, P.A. (1999). La inteligencia emocional y el posible estilo de ser padres: estudio en un grupo de alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. En AIDIPE (Comps). *Nuevas realidades educativas. Nuevas necesidades metodológicas*. (pp. 525-528). Málaga: CEDMA.
- López-Fernández, V. (2015). Importancia de la valoración de la creatividad desde su base neuropsicológica. En E. Vergara y P. Martí-Lobo. *Procesos e Instrumentos de valoración de Neuropsicología Educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia.
- López-Fernández, V. y Llamas-Salguero, F. (2018). Neuropsicología del proceso creativo. Un enfoque educativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 113-127.
- López-Gómez, I., Hervás, G., y Vázquez, C. (2015). Adaptación de la Escala de afecto positivo y negativo (PANAS) en una muestra general española. *Psicología conductual*, 23(3), 529-548.
- López-Zafra, E., Pulido, M., y Berríos, P. (2014). EQI-versión corta (EQI-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21- 36.
- Lorenzo, V.B, y Matallanes, B.F. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2 (2), 155-176.

- Losada, L.P y Muñoz-Cantero, J.M (2015). Calidad de vida en alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo: Principales instrumentos de medida. *Psicología, Educación y Cultura*, 16(1), 93-107.
- Lotfi Kashani, F., Lotfi Azimi, A., y Vaziri, S. (2012). Relationship between Emotional Intelligence and Educational Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1270-1275.
- Low, G. R., Lomax, A., Jackson, M., y Nelson, D. (2004). Emotional Intelligence: A new student development model. *Paper presented at the 2004 National Conference of the American College Personnel Association*, Philadelphia, Pennsylvania.
- Lu, L. (1996). *Correlates of happiness among the Chinese people*. Taipei, Taiwan, ROC: National Science Council.
- Luengo, M. A., Gómez-Fraguela, J. A., Garra, A., y Romero, E. (2002). *Construyendo salud: promoción del desarrollo personal y social (Manual del profesor y del alumno)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Luque, A. M. A. (2016). *Creatividad Organizacional: un estudio cuantitativo de la eficacia de los programas de entrenamiento en creatividad*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia.
- Luzuriaga, R. F. (2018). Inteligencia emocional en estudiantes de educación superior. Análisis a través de técnicas mixtas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(2), 231-240.
- Lyons, J. B., y Schneider, T. R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 693-703.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness*. New York: The penguin press.
- Lyubomirsky, S., y Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of general psychology*, 9(2), 111-131.

- Ma, C. Q., y Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177-190.
- MacCann, C., y Roberts, R.D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: *Theory and data*. *Emotion*, 8, 540-551.
- Mackinnon, D. W. (1962). The personality correlates of creativity: A study of American architects. En G. Nielson (Ed.), *Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology. Personality research* (Vol. 2, pp. 11–39). Oxford, England: Munksgaard.
- Maher, A. (2011). Employability statements: A review for HEFCE by the Higher Education Academy of the submissions to the Unistats website. *Journal of Hospitality Leisure Sport y Tourism Education*, 10(2), 132-133
- Mandell, B. y Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence an transformational leadership style: a gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.
- Manjón, J. V. G., y López, M. D. C. P. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad. *Revista iberoamericana de educación*, 46(9), 4.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 54, 27-44.
- Marín-Sánchez, M., Teruel, M. P., y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391.
- Mariñelarena-Dondena, L., y Klappenbach, H. (2010). La Psicología Positiva en la revista *Psicodebate* (2000-2007). *Psicodebate*, 10, 9-38.
- Márquez Domínguez, Y., González Herrera, A., y García Mesa, M. (2017). Innovar desde la educación emocional y para la creatividad como modelo desarrollo de competencias para la vida. *European Journal of Alternative Education Studies*, 2, 92-101.

- Márquez, P. G. O., Martín, R. P., y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Márquez-Domínguez, Y; González-Herrera, A. I., y García-Mesa, M. E. (2017). Innovar desde la educación emocional y para la creatividad como modelo de desarrollo de competencias para la vida. *European Journal of Alternative Education Studies*, 2(2), 93.
- Márquez-González, M., Izal, M., Montorio, I., y Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20(4), 616-622
- Marrero, R. J., Carballeira, M., Martín, S., Mejias, M., y Hernández, J. A. (2016). Eficacia de una intervención en psicología positiva combinada con terapia cognitivo conductual en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 32(3), 728-740.
- Martín, D. y Boeck, K. (2004). EQ. *Qué es Inteligencia Emocional*. Madrid: Improve.
- Martín, M. L., Harillo, D. A., y Mora, J. A. (2008). Relaciones entre inteligencia emocional y ajuste psicológico en una muestra de alumnos de enseñanza secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 14(1), 31-41.
- Martin, K., Huebner, E. S., y Valois, R. F. (2008). Does life satisfaction predict victimization experiences in adolescence? *Psychology in the Schools*, 45(8), 705-714.
- Martineaud, S. y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martinez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Martínez Clares, P. y González Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*, 21(1), 231-262.

- Martínez Clares, P. y González Morga, N (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45, 2-23.
- Martínez, I. G., del Barrio Campo, J. A., Iglesias, A. I. S., Castro, F. V., Cabaco, A. S., Bernal, J. G. y Camara, C. P. (2014). Propuesta de programa de promoción de la salud en cuidadores informales de enfermos de alzheimer y prevención del síndrome del cuidador “evitando que el cuidador se convierta en paciente”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 203-209.
- Martínez González, J.A. (2011). La empleabilidad como una competencia personal y una responsabilidad social. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/15/jamg.html>
- Martínez-Uribe, P. (2004). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología de la PUCP*, 12(2), 217-256.
- Martínez, P. (2004). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista De Psicología*, 22(2), 217-252.
- Martínez Zaragoza, F. (2003). Característica psicométricas del CREA (inteligencia creativa) Un estudio con población española y argentina. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 16(2), 71-83.
- Martínez, P. (2004). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista De Psicología*, 22(2), 217-252.
- Martínez-Suría, R. (2017). Relación entre perfiles de inteligencia emocional y bienestar psicológico en personas con lesión medular. *Anuario de Psicología*, 47(1), 9-17.
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564.
- Matsumoto, D., LeRoux, J., Wilson-Cohn, C., Raroque, J., Kookan, K., Ekman, P., Goh, A. (2000). A new test to measure emotion recognition ability: Matsumoto and

- Ekman's Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test (JACBART). *Journal of Nonverbal Behaviour*, 24, 179–209.
- Maurer, M. y Brackett M. A., (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Ed. Dude.
- Mayer, J. D (2001). A field guide to emotional intelligence, En J. Ciarrochi, J. P. Forgas, y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Every Day Life*, (pp. 3-14). Filadelfia: Psychology Press.
- Mayer, J. D. (2003). *Personality psychology: A systems approach (Classroom Test Edition)*. Boston, MA: Pearson Custom Publishers.
- Mayer y Cobb, C. D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3- 31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M.T., Salovey, P. (1990). Percerving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso (2000). Models of emotional intellicence. En R. J. Stenberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT 2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mazalin, K. y Kovacic, M.P. (2015). Determinants of Higher Education Students Self-Perceived Employability. *Drustvena Istrazivanja*, 24(4), 509-529.

- McCarney, R., Warner, J., Iliffe, S. et al. (2007). The Hawthorne Effect: a randomised, controlled trial. *Medical Research Methodology*, 7, 30. doi: 10.1186/1471-2288-7-30
- Mccollum, E., Schumm, W., y Russell, C. (1988). Reliability and Validity of the Kansas Family Life Satisfaction Scale in a Predominantly Middle-Aged sample. *Psychological Reports*, 62(1), 95-98.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220–232.
- Meinel, M., Wagner, T. F., Baccarella, C. V., y Voigt, K. (2018). Exploring the effects of creativity training on creative performance and creative self-efficacy: Evidence from a longitudinal study. *The Journal of Creative Behavior*, 53(4), 546-558.
- Mejía Segarra, C. V., y Moscoso Álvarez, G. A. (2019). *El bienestar psicológico en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Universidad de Cuenca. Cuenca-Ecuador.
- Mejias, W. N. (2012). La actualidad de la educación y su relación con las NTIC en el diseño curricular. *Revista vínculos*, 9(1), 57-66.
- Menchén, F. (2001). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Menchén, F. (2009). La creatividad transforma la realidad. *Revista Educación y Futuro*, 21, 89-110.
- Mendoza, R.LI., y Moyano, E.D. (2019). Las variaciones de la satisfacción vital según edad y clima organizacional en trabajadores de la salud. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 18(36), 1657-7027.
- Meneses Gómez, M. V., Ruiz Sánchez, S., y Sepúlveda Henao, M. (2016). *Revisión de las principales teorías de bienestar psicológico*. Tesis Doctoral. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Meo, A.I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en la investigación social. La experiencia Internacional y el caso de la Sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (44), 1-30.

- Merino, M., Privado, J., y Gracia, Z. (2015). Validación mexicana de la Escala de Funcionamiento Psicológico Positivo: Perspectivas en torno al estudio del bienestar y su medida. *Salud mental*, 38(2), 109-115.
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., y Petrides, K. V. (2018). La adaptabilidad a la carreramedia el efecto de la inteligencia emocional rasgo sobre el compromisoacadémico. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 77-85.
- Mestre Navas, J. M., y Fernández-Berrocal (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J.M., Nuñez-Vázquez, I. y Guil, R. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. En J.M. Mestre, y P. Fernández-Berrocal (Eds), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 153-172). Madrid: Pirámide.
- Michalos, A. C. (1985). Multiple Discrepancies Theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16, 347- 413.
- Michalos, A. C. (1986). An application of multiple discrepancies theory (MDT) to seniors. *Social Indicators Research*, 18(4), 349-373.
- Michavila, F; Martinez-Martinez, J., Martín-González, M; García-Peñalvo, F.J; y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L, Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E. M. y Kaplan, A. (2000). *The Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Miguélez, B. A. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. EMPIRIA. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-119.
- Miller, W. (2000). *The Flash of Brilliance Workbook*. New York. E.E.U.U.: Perseu Books.

- Minten, S., y Forsyth, J. (2014). The careers of sports graduates: Implications for employability strategies in higher education sports courses. *Journal of Hospitality Leisure Sport y Tourism Education*, 15, 94-102.
- Mitrofan, N., y Cioricaru, M.F. (2014). Emotional intelligence and school performance—correlational study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 769-775.
- Mohzan, M. A. M., Hassan, N., y Halil, N. A. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312.
- Mok, K. H; Wen, Z y R. Dale. (2016). Employability and Mobility in Valorization of Higher Education Qualifications: The Experiences and Reflections of Chinese Students and Graduates. *Higher Education Policy and Management*, 38(3), 264–281. doi:10.1080/1360080X.2016.1174397
- Moksnes, U. K., y Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents—gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22(10), 2921-2928.
- Molero, D., Ortega A. F. y Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias socioemocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Molina, A. M. y Ochoa, S. C. (2014). Ensayo clínico (I). Definición. Tipos. Estudios cuasiexperimentales. *Evidencias en Pediatría*, 10(3), 52.
- Molina, H, Pierre, K. y Sáenz, J. (1995). El profesor universitario: Entre el conformismo y la creatividad. *Revista Educación*, 19(1), 41-50.
- Moltó, A. G., y Bruna, M. O. (2017). Satisfacción vital, autodeterminación y práctica deportiva en las personas con discapacidad intelectual. *Revista de psicología del deporte*, 26(2), 13-19.
- Montenegro, M., Córdoba, P., Córdoba Rosenow, P., y García Payares, A. (2017). Caracterización del Bienestar Subjetivo mediante la aplicación de la Escala de Satisfacción Vital de Diener en estudiantes de la Corporación Universitaria Antonio

- José de Sucre en Sincelejo durante el primer semestre de 2015. *Encuentros*, 15(2), 145-156.
- Montoya, I., Postigo, S., y González-Barrón, R. (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes*. Madrid: Pirámide
- Mookherjee, H. N. (1997). Marital status and percepción of well-being. *The Journal of Social Psychology*, 137, 95-105.
- Mora, J.G. (2009). Las políticas europeas de Educación Superior. Su impacto en España. *Papeles de economía Española*, (119), 263-276.
- Mora Freire, N. (2016). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moraes, M. C., y De La Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoética o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y sociedad*, 2, 41-56.
- Moraleda, A. y Caballero García, P.A. (2016). Educación emocional en el curriculum universitario: su efecto en el rendimiento académico. *Actas XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía* (p. 102). Madrid: Universidad Complutense.
- Morales, M. I. J., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.
- Moreta, R., Gabior, I., y Barrera, L. (2017). El bienestar psicológico y la satisfacción con la vida como predictores del bienestar social en una muestra de universitarios ecuatorianos. *Salud y Sociedad*, 8(2), 172-184.
- Moriyón, F. G. (2002). *Matthew Lipman: una autobiografía intelectual*. In *Matthew Lipman: filosofía y educación* (pp. 17-46). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mosham, D., Johnston, S., Tomlinson-Keasey, C., Williams, V. y Eisert, D. (1982). ADAPT: The first five years. En R. G. Fuller et al. (Eds.), *Piagetian programs in higher education*. Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Moss, D., y Richter, I. (2011) Changing times of feminism and higher education: from community to employability. *Gender and Education*, 23(2), 137-151.

- Moyano Díaz, E., Dinamarca, D., Mendoza-Llanos, R., y Palomo-Vélez, G. (2018). Escala de felicidad para adultos (EFPA). *Terapia psicológica*, 36(1), 37-49.
- Moyano-Díaz, E., Páez, D., y Torres, M. (2016). Propiedades psicométricas del cuestionario para medir estrategias de aumento de la felicidad (HIS) en versión castellana (CEA-EAP). *Terapia psicológica*, 34(2), 143-154.
- Moyano, E.D, y Ramos, N.A (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum (Talca)*, 22(2), 177-193.
- Mroczek, D. K., y Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: a developmental perspective on happiness. *Journal of personality and social psychology*, 75(5), 1333-1349.
- Mroczek, D.K., y Spiro, A. (2005). Change in life satisfaction during adulthood: Findings from the Veterans Affairs Normative Aging study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 189-202.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-136.
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *Revista EduPsykhé*, 12(1), 3-21.
- Muñoz, J. (1994). *El pensamiento creativo: desarrollo del programa Xénius*. España: Octaedro.
- Muratori, M., Zubieta, E., Ubillos, S., González, J. L., y Bobowik, M. (2015). Felicidad y Bienestar Psicológico: estudio comparativo entre Argentina y España. *Psykhé (Santiago)*, 24(2), 1-18.
- Murillo García, N., Cervantes Cardona, G., Nápoles Echaury, A., Razón Gutierrez, A. y RivasRivera, F. (2018). Conceptualización de Competencias socio-emocionales y

estilo de vida de estudiantes universitarios en ciencias de la salud. *Pólis (México)*, 14(1), 135- 153.

- Murphy, K.R. y Davidshofer, C.O.(2005). *Psychological Testing: Principles and Applications* (6ª Edición). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Myers, D. G., y Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological science*, 6(1), 10-19.
- Navarro, L. y Villegas, J. (2016). Innovación y emprendimiento en Chile: diagnóstico y políticas. En: La Fuerza de la Innovación y el Emprendimiento ¿Es probable que Latinoamérica se suba al carro de las sociedades del conocimiento? *CONICYT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica)*. Chile.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: How is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36- 41.
- Nelson, E. E., Leibenluft, E., McClure, E. B., y Pine, D. S. (2005). The social re-orientation of adolescence: a neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology. *Psychological Medicine*, 35(2), 163-174.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J. y Tobin, S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16(2), 134-143.
- Newsome, S., Day, A., y Catano, V. (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing Creativity, En Sternberg, R. J. (Ed.). *Handbook of Creativity*, (pp. 392-430). New York: Cambridge University Press.
- Nickerson, C., Diener, E., y Schwarz, N. (2011). Positive affect and college success. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 717-746.
- Noguera Plaza, F. J. (2017). *La inteligencia Emocional y el comportamiento creativo e innovador de los empleados del sector terciario en las PYMES de España*. Tesis doctoral. Universidad Católica San Antonio de Murcia. Murcia.
- Nolen-Hoeksema, S. y Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 704-708.

- Nowicki, S., y Carton, J. (1993). The measurement of emotional intensity from facial expressions. *The Journal of Social Psychology, 133*, 749-750.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2ª edición). New York: McGraw-Hill.
- Núñez Cubero, L. (1975). Una experiencia de dramatización aplicada a la escuela: Resultados didácticos. *Comunicación presentada al I Seminario Nacional sobre Dramatización*, MEC/INCIE, Madrid.
- Núñez, J. L., León, J., González, V., y Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(1), 223-242.
- O'Boyle Jr, 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.
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N., y Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social competences in higher education: The seminar methodology. *Higher Education in Europe, 34*(34), 523-533.
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. París: OCDE.
- O'Driscoll, C., Fröhlich, M., Gehrke, E., y Isoski, T. (2015). Bologna with Student Eyes 2015: Time to Meet the Expectations from 1999. . En F. M. Galán y K. Pietkiewicz (Eds.), *European Students Union* (pp.1-104), Bruselas: Laserline, Berlin.
- Ojeda, L., Flores, L. Y., y Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology, 58*(1), 61-71.
- Okun, M. A., Levy, R., Karoly, P., y Ruehlman, L. (2009). Dispositional happiness and college student GPA: Unpacking a null relation. *Journal of Research in Personality, 43*(4), 711-715.

- Okun, M. A., Stock, W. A., Haring, M. J., y Witter, R. A. (1984). Health and subjective well-being: A meta-analysis. *The International journal of aging and human development*, 19(2), 111-132.
- Oliver, J. C. (2000). Multinivel regresión models: aplicaciones in Scholl psychology. *CSI Psicothema*, 3(12), 487-494.
- Olsen, J. K; (1980). *The effect of change in activity in voluntary associations on life satisfaction among people 60 and over who have been active through time*. Tesis doctoral. University of Maryland, EEUU.
- Olson, D., McCubbin, H., Barnes, H., Larsen, A., Muxen, M., y Wilson, M. (1992). *Family Inventories: Second Revision*. St. Paul, MN: University of Minnesota.
- Olson, D. y Wilson, M. (1982). Family satisfaction. En D. Olson, H. McCubbin, A. Barnes, A. Larsen, M. Muxen, y M. Wilson (Eds.), *Family Inventories: Inventories Used in a National Survey of Families Across the Family Life Cycle* (pp.43-49). St. Paul, MN, University of Minnesota.
- Omar, A., Paris, L., de Souza, M. A., da Silva, S. H. A., y del Pino Peña, R. (2009). Validación del inventario de bienestar subjetivo con muestras de jóvenes y adolescentes argentinos, brasileros y mexicanos. *Suma psicológica*, 16(2), 69-84.
- Ortega-Carrillo, J. A. (2017). El papel mediador de las tecnologías digitales en la comunicación educativa en entornos presenciales y virtuales. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Ortiz, M. V., Gancedo, K. M., y Reyna, C. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Felicidad Subjetiva en jóvenes y adultos de la ciudad de Córdoba-Argentina. *Suma Psicológica*, 20(1), 45-56.
- Osornio. C; L., Sánchez T.H, Heshiki H; L. y Veladez N;S. (2011). El bienestar psicológico, predictor del rendimiento académico en estudiantes de la carrera de médico cirujano. *Archivos en Medicina Familiar*, 13(3), 111-116.
- Oswald, A. J. (1997). Happiness and economic performance. *Economic Journal*, 107(445), 1815- 1831.

- Otero, C. Martín, E. León, B. y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de Género. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, 17(1,2), 275-284
- Ovejero, M, Miguel-Vicente, C., Jarden, A., Velázquez, M., Köppl, L., y Vega, E. (2015). The Tuesday Program: a pilot study about its efficacy. *Póster presentado en el Forth World Congress on Positive Psychology*. Lake Buena Vista, 25-28 de junio de 2015.
- Oviedo, H. C., y Arias, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Pacheco, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256.
- Páez Cala, M. L.; Castaño Castellón; J.J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte Barranquilla, Colombia*, 32(2), 268-285.
- Palaniappan, A. K. (2007). Academic achievement of groups formed based on creativity and intelligence. *Paper presented at the The 13th International Conference on Thinking Norrköping* (pp. 145-151), Sweden: inköping University Electronic Press.
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A. y Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-13.
- Palma Muñoz, M. (2019). *Bolonia, 20 años después. El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Palmiero, M., Di Giacomo, D., y Passafiume, D. (2014). Divergent thinking and age-related changes. *Creativity Research Journal*, 26(4), 456-460. doi: 10.1080/10400419.2014.961786
- Palmore, E. (1979). Predictors of successful aging. *The Gerontologist*, 19, 27-31.

- Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454.
- Parducci, A. (1968). The Relativism of Absolute Judgements. *Scientific American*, 219(6), 84-90.
- Pariona Retamozo, B., y Porta Camposano, E. (2019). *Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad nacional de Huancavelica. Perú.
- Park, N. (2005). Life satisfaction among Korean children and youth a developmental perspective. *School Psychology International*, 26(2), 209-223.
- Parker, C., Baltes, B., Young, S., Huff, J., Altmann, R., Lacost, H., y Roberts, J. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 389-416.
- Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., y Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Parnes, S. J., Noller, R. B., y Biondi, A. M. (1977). *Guide to creative action*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Parra Rizo, M. A. (2018). *Envejecimiento activo y calidad de vida: análisis de la actividad física y satisfacción vital en personas mayores de 60 años*. Tesis doctoral. Universidad Miguel Hernández de Elche. Alicante.

- Párraga Gallardo, C.D.R. (2015). *Eficacia de la intervención psicológica basada en estrategias positivas*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Pathak, S. (2008). Classroom contribution: What do students perceive as fair assessment? *Journal of Education for Business*, 83(6), 360-368.
- Patterson, M., Warr, P., y West, M. (2004). Organizational climate and company productivity: the role of employee affect and employee level. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 193-216.
- Paulovich, A. (1993). Creativity and graduate education. *Molecular Biology of the Cell*, 4, 565-568.
- Pavlin, S. y Svetlik, I. (2014). Employability of higher education graduates in Europe. *International Journal of Manpower*, 35(4), 418-424.
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28(1), 1-20.
- Pavot, W., Diener, E. D., Colvin, C. R., y Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of personality assessment*, 57(1), 149-161.
- Pavot, W., Diener, E., y Suh, E. (1998). The temporal satisfaction with life scale. *Journal of personality Assessment*, 70(2), 340-354.
- Pavot, W., y Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The journal of positive psychology*, 3(2), 137-152.
- Pedhazur, E. J., y Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, Design, and Analysis: An Integrated Approach*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Peiro, A. (2006). Happiness, satisfaction and socio-economic conditions: Some international evidence. *The Journal of Socio-Economics*, 35(2), 348-365.
- Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE.

- Pena, M., Extremera, N., y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 69-79.
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358.
- Pennebaker, J.W. Seagal, J.D. (1999). Forming a story: the health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1243-54.
- Peñaherrera León, M., y Cobos Alvarado, F. (2012). La creatividad y el emprendimiento en tiempos de crisis. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 238-247.
- Perales, M. D., y Guevara, L. M. (2014). La mejora de los aprendizajes desde el Aula Inteligente. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, del 12-14 de noviembre, Buenos Aires, Argentina.
- Peralta, A. A. C., Besio, C. B. V., Rubio, Y. M., Atabes, L. R., y Salinas, J. V. (2010). Efecto de un programa de psicología positiva e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital. *Salud y Sociedad*, 1(2), 101-112.
- Pereira, L. G., Fernández, E. B., Cruz, M. G., y Santiesteban, J. R. G. (2018). Programa de actividad física y su incidencia en la depresión y bienestar subjetivo de adultos mayores. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 14-19.
- Perera, H. N. y DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 83, 208-213.
- Pérez-González J. C (2011). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

- Pérez-Domínguez, D. (2017). *Propuesta y validación de una escala de evaluación de la inteligencia emocional en contextos educativos*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Pérez Rojas, A. (2012). *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canarias.
- Pérez-Pérez, N. y Castejón, J.L. (2005). Diferencias en el perfil de Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios de distintas titulación, *Psicología social y problemas sociales, 1*, 197-204.
- Pérez Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME, 9(22)*, 1-24.
- Pérez, N., y Castejón, J. L. (2007). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 22(9)*, 393- 400.
- Pérez, N y Costa-Castejón, J.L. (2005). Diferencias en el perfil de Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios de distintas titulaciones. En J.M Román y R. García-Mira (Eds.), *Psicología social y problemas sociales* (Vol. 1, pp. 197-204). España: Biblioteca Nueva.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(3)*, 1183-1208.
- Pérez, M. C., Gerónimo, E. M., y Castilla, I. M. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 9(1)*, 19-29.
- Pérez-González, J.C., Cejudo-Prado, M.J., Duran-Arias, C.R. (2014). Emotional intelligence as a non-cognitive predictor of academic performance. *Personality and Individual Differences, 60*, 1-30.

- Pérez-González, J. C., y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, (342), 32-35.
- Pérez, P. M., Vicente, M. P. C., y Costa, J. L. C. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes educacionales*, 13(2), 11-23.
- Perkins, E. J. (1988). *The economy of colonial America*. New York: Columbia University Press.
- Perry, A., y Karpova, E. (2017). Efficacy of teaching creative thinking skills: A comparison of multiple creativity assessments. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 118-126.
- Pertegal-Felices, M.L., Castejón-Costa J.L., y Jimeno-Morenilla, A. (2014). Differences between the personal, social and emotional profiles of teaching and computer engineering professionals and students. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1185-1201.
- Pertegal-Felices, M.L., Jimeno- Morenilla, A. y Sánchez-Romero, J.L. (2011). Use of Discussion Boards as a Student-Centered Methodology for Large Groups. *Higher Education*, 27(1), 178-186.
- Perugini, M. L. L., y Solano, A. C. (2010). Psicología positiva: análisis desde su surgimiento. *Ciencias psicológicas*, 4(1), 43-56.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske, y J. D. A. Parker (Eds.), *The Springer series on human exceptionality. Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85–101). Springer Science and Business Media.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.

- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioral Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 1(7), 9-57.
- Petrides, K. V., Furnham, A., y Martin, G. N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 144, 149-162.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., y Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537-547.
- Petrides, K. V. y Sevdalis, N. (2010). Emotional intelligence and nursing: Comment on Smith, Profetto-McGrath, and Cummings (2009). *International Journal of Nursing Studies*, 47, 526-528.
- Piaget J. (1969) *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel Ediciones.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Paris. Gouthier Ediciones.
- Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 258-264.
- Piffer, D. (2014). Opposite selection pressures on stature and intelligence across human populations. *Open Behavioral Genetics*. Recuperado de: <http://openpsych.net/OBG/wp-content/uploads/2014/08/PifferSexualselectionOBG.pdf>
- Pineda, C. (2012). *Inteligencia Emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, Málaga.
- Pinedo, R. G., Arroyo, M. J. G., y Caballero San José, C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos educativos: Revista de educación*, (20), 11-26.

- Piñeros, F. A. S. (2009). Felicidad en estudiantes de la Facultad de Salud de la Universidad Surcolombiana. *RFS Revista Facultad de Salud*, 1(2), 17-23.
- Plucker, J. A. y Renzulli, J. S. (1999). Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity, in Sternberg, R. J. (Ed.) *Handbook of Creativity*, (pp.35-61) New York: Cambridge University Press.
- Polikhun, N. (2010). Interactive Programs for the Development of Research Activity of Gifted Students. En International Association of Technology, Education and Development (Ed.), *Publishes of International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 3902-3907). Madrid: IATED.
- Ponce González, N. (2016). *Evaluación de un programa de intervención en inteligencia emocional: Un estudio comparado entre España y México*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Pop, C.L. y Mihaila, A. (2008). Employability, an Intrinsic Element of Quality in Higher Education. *Quality Management in Higher Education, Proceedings*, 493-497.
- Portnova, T. (2019). *Propuesta de introducción de actividades extracurriculares basadas en la creatividad en el currículo de enseñanza del Inglés en los colegios públicos y concertados en Andalucía*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Porto Noronha, A. P., y da Fonseca Martins, D. (2016). Asociaciones entre fortalezas del carácter y satisfacción con la vida: un estudio con universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(2), 90-96.
- Prado, B., Rojas-Barahona, C., y Forster Marín, C. (2009). Validez y confiabilidad del índice de satisfacción vital (LSI-A) de neugarten, havighurst y tobin en una muestra de adultos y adultos mayores en Chile. *Terapia Psicológica*, 27, 15-26.
- Prieto, E. C. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 7(1), 83-112.
- Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C. y Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista española de pedagogía*, 66, (240), 241-259.

- Prieto-Rincón, D., Inciarte-Mundo, J., Rincón-Prieto, C. y Bonilla, E. (2008). Estudio del coeficiente emocional en estudiantes de medicina. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 46(1), 10-15.
- Prieto, M. D. S., López-Martínez, O., García, M. R. B., Renzulli, J., y Castejón, J. L. C. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Psicothema*, 14(2), 410-414.
- Prieto, A.V y Muñoz-Najar Pacheco, A. O. (2015). Bienestar subjetivo e imagen corporal en estudiantes universitarias de Arequipa. *Liberabit*, 21(2), 321-328.
- Prince, M. J. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of engineering education*, 95(2), 123-138.
- Prince, M. J. y Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: definitions comparisons and research bases. *J. Engr. Education*, 95, 123-38.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630.
- Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2017). La inteligencia emocional comopredictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1251-1265. doi:10.5209/RCED.51712
- Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2018). Predictores de la Felicidad y la Inteligencia Emocional en la Educación Secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 71-84.
- Pulido-Acosta, F. y Herrera-Clavero, F. (2019). Estados emocionales contrapuestos como predictores del rendimiento académico en secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 93-109.
- Punch, M. (1986). *The politics and ethics of fieldwork*. Newbury Park, CA: Sage.
- Punia, N. y Malaviya, R. (2015). Psychological well being of first year college students. *Indian Journal of Educational Studies*, 2(1), 60-68.

- Qualter P., Whiteley H. E., Hutchinson J. M., Pope D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to highschool. *Educational psychology in practice*, 23(1), 79-95.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., y Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.
- Quevedo, R. J. M., Villalobos, J. Á. G. y Abella, M. C. (2014). Relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de la Universidad de San Luis Potosí en México. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1083- 1098.
- Quiceno, J. M. y Vinaccia, S. (2015). Calidad de vida, fortalezas personales, depresión y estrés en adolescentes según sexo y estrato. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(2), 155-170.
- Quinto Medrano, P. y Roig-Vila, R. (2015). Estudio de la Inteligencia Emocional en Alumnos de Enseñanza Secundaria: Influencia del sexo y del nivel educativo de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. *International Studies on Law and Education*, 21, 27-38.
- Rábanos, N. L., y Torres, P. A. (2012). Efectos de un programa para desarrollar las habilidades creativas. *Electronic Journal of research in educational Psychology*, 10(3), 1139-1158.
- Ramírez, P. E., y Fuentes, C. A. (2013). Felicidad y rendimiento académico: efecto moderador de la felicidad sobre indicadores de selección y rendimiento académico de alumnos de ingeniería comercial. *Formación universitaria*, 6(3), 21-30.
- Ramírez, E., Ortega, A. R., Chamorro, A., y Colmenero, J. M. (2014). A program of positive intervention in the elderly: Memories, gratitude and forgiveness. *Aging y mental health*, 18(4), 463-470.
- Ramos, N., Recondo, O. y Enríquez, H. (2012). *Practica la Inteligencia Emocional Plena*. Barcelona: Kairós

- Ramos García, A. M., y Laz, E. M. S. A. (2019). Neurodidáctica y competencias emocionales de estudiantes de educación general básica. *Cinenciamatria*, 5(1), 16-29.
- Rebollo, C., y Soubirón, E. (2010). *La creatividad docente como factor generador de nuevos entornos de aprendizaje en la educación media*. Congreso iberoamericano de Educación metas 2021. Buenos Aires, Argentina.
- Reboredo-Santes, F., Mazadiego-Infante, T. y Ruiz-Carús, S. (2012). Estudio psicosocial de la inteligencia emocional en una muestra de universitarios. *Exploratoris, Observatorio de la Realidad Global*, 3, 7-14. Recuperado de <http://academiajournals.com/downloads/REBOREDOex12.pdf>
- Reig, A., Cabrero, J.G, Ferrer, R.C, y Richart, M.M (2001). *La calidad de vida y el estado de salud de los estudiantes universitarios*. Universidad de Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- Remor, E., Amorós-Gómez, M., y Carrobles, J. A. (2010). Eficacia de un programa manualizado de intervención en grupo para la potenciación de las fortalezas y recursos psicológicos. *Anales de Psicología*, 26(1), 49-57.
- Renzulli, M.J., Gay Ford, B., Smith, L. y Renzulli, J. (1986). *New Directions in creativity*. Connecticut: Creative Learning Pres, Inc.
- Repetto, E, Pena, M. y Lozano, S. (2007) El programa de competencias socioemocionales (POCOSE). *Revista de educación XXI*, (9), 31-41.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE*, 8(5), 82-95.
- Repetto, E. y Pérez-González, J. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 92-112.
- Resino, D. A., y Carrasco-Temiño, M. A. Bienestar mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios: Un programa de psicología positiva. *Psicología y Educación*, 18, 155-163.

- Revuelta, Ó. A. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1), 1-13.
- Rey, L., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de psicología*, 104, 87-101.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, SelfEsteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227–234.
- Riffle, B.J. (2010). *Emotional maturity of adolescents and adults in GED programs*. Tesis doctoral. Universidad del Sur del Mississippi, Mississippi, EEUU.
- Risco, A. L., Moreno, V. G., Urchaga, J. D. L., y Cobaco, A. S. (2015). *Logoterapia y Psicología Positiva para mejorar el sentido vital en jóvenes*, 17(1), 55-61.
- Rivers, S.E. y Brackett, M.A. (2011). Achieving standards in the English language arts (and more) using the RULER Approach to social and emotional learning. *Reading and Writing Quarterly*, 27, 75-100.
- Roberts, R. D., y Schulze, R., y MacCann, C. (2008). The measurement of emotional intelligence: A decade of progress? In G. Boyle, G. Matthews, y D. Saklofske (Eds.), *The Sage handbook of personality theory and assessment* (pp. 461–482). New York, NY: Sage.
- Röcke, C., Li, S. C., y Smith, J. (2009). Intraindividual variability in positive and negative affect over 45 days: Do older adults fluctuate less than young adults? *Psychology and aging*, 24(4), 863.
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education and Social Policy*, 3(4), 73-79.
- Rodríguez, C. C. (2018). *Inteligencia emocional y fortalezas y virtudes del carácter en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Universidad Argentina de la Empresa, Argentina.
- Rodríguez, S. (2018). Bienestar emocional de los estudiantes universitarios: el papel de la orientación a metas y las percepciones de control. *Publicaciones*, 48(1), 173-181.

- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, (351), 107-137
- Rodríguez-Fernández, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. Leioa: Universidad del País Vasco, Vizcaya.
- Rodríguez-Muñoz, F. J. (2011). Contribuciones de la neurociencia al entendimiento de la creatividad humana. *Arte, individuo y sociedad*, 23(2), 45-54.
- Rodríguez Rodríguez, R. (2010). Necesidades educativas específicas del alumnado con altas capacidades en relación con la creatividad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 167-176.
- Rodríguez, T. C., y Llanos, M. C. C. (2015). Felicidad y optimismo en adolescentes y jóvenes peruanos y paraguayos: un estudio predictivo. *Salud y Sociedad*, 6(3), 250-263.
- Rodríguez, A.M., Retamal, M. P., Lizana, J. N., y Cornejo, F. A. (2011). Clima y satisfacción laboral como predictores del desempeño: en una organización estatal chilena. *Salud y Sociedad*, 2(2), 219-234.
- Rodríguez, M. Á. M., Salvador, C., Boada, J., González, E., y Agulló, E. (2007). La satisfacción y el bienestar psicológico como antecedentes del compromiso organizacional. *Psicothema*, 19(3), 395-400.
- Rogers, K. (1979). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós
- Rojas Soriano, R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, D.F: Plaza y Valdés
- Rojas-Valverde, D., y Fallas-Campos, A. (2017). Percepción de satisfacción con la vida y actividad física en estudiantes universitarios de costa rica. *Revista Hispanoamericana de Ciencias de la Salud*, 3(2), 41-46.
- Romo, M. (2006). Cognición y creatividad. De la Torre, S. y Violant, V. (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad*, 1, 23-30.

- Romo, M., Alfonso Benlliure, V. y Sánchez Ruíz, M.J. (2008). *TCI: Test de Creatividad Infantil*. Madrid. TEA Ediciones.
- Rosillo, K.K.P. (2017). *Relación entre clima social familiar y la autoestima de los estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 020 "Hilario Carrasco Vincés" Corrales-Tumbes*. Tesis doctoral. Universidad católica de los Ángeles Chimbote, Perú.
- Ros-Morente, A., Mora, C. A., Nadal, C. T., Belled, A. B. y Berenguer, N. J. (2018). An examination of the relationship between emotional intelligence, positive affect and character strengths and virtues. *Annals of Psychology*, 34(1), 63-67.
- Ross Arguelles, G. P., Salgado Ortiz, K. I., Fernández Nistal, M. T. y López Valenzuela, M. I. (2019). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Ciencia*, 8(51), 58-63.
- Ross, C. E., y Mirowsky, J. (2006). Sex differences in the effect of education on depression: Resource multiplication or resource substitution? *Social Science y Medicine*, 63(5), 1400-1413.
- Rovira (1998). Como saber si un es emocionalment intelligent. *Aloma*, 2, 57-68.
- Rovnak, A. M. (2007). *A psychometric investigation of the Emotional Quotient Inventory in adolescents: A construct validation and estimate of stability*. Tesis doctoral. Universidad de Ohio. EEUU.
- Rubio Martín, M. J. (2016). *Implicaciones de la inteligencia emocional en los constructos resiliencia y satisfacción*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla La Mancha. Albacete.
- Ruch, W., Martínez-Martí, M. L., Proyer, R. T., y Harzer, C. (2014). The Character Strengths Rating Form (CSRF): Development and initial assessment of a 24-item rating scale to assess character strengths. *Personality and Individual Differences*, 68, 53-58.

- Ruffman, T., Henry, J. D., Livingstone, V., y Phillips, L. H. (2008). A meta-analytic review of differences in emotion recognition between younger and older adults. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 32, 863-881.
- Ruíz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa Intemo. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid, España: Editorial Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2012). Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462- 467.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Salguero, J.M. (2008). Educando la Inteligencia emocional en el aula: Proyecto Intemo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 240-251.
- Ruiz-Rodríguez, J.A. y Corchuelo, C.F (2015). Una aproximación a la educación emocional desde el marco legislativo. En J. Clares López y W. I. Ángel Benavides (Eds.), *Expresión y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional* (pp. 192-199). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324.
- Runco, M. A., Plucker, J. A., y Lim, W. (2001). Development and psychometric integrity of a measure of ideational behavior. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 393-400.
- Runco, M., y Sakamoto, S. (1998). Experimental Studies of Creativity. En R. Stenberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp.62-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruscio, J., Whitney, D. M., y Amabile, T. M. (1998). Looking inside the fishbowl of creativity: Verbal and behavioral predictors of creative performance. *Creativity Research Journal*, 11(3), 243-263.

- Ruvalcaba, N.A.R, Fernández-Berrocal, P y Guadalupe J. S. (2014). Análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional y factores asociados a la calidad de vida. *Psicología y Salud*, 24, 245-253.
- Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D., y Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D., Kwan, C. M. L., y Singer, B. H. (2001). Personality and aging: Flourishing agendas and future challenges. En J. E. Birren y K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (pp. 477–499). EEUU, Academic Press.
- Ryff, C. D., y Singer, B. (1995). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and psychosomatics*, 65(1), 14-23.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación* (2ª edición). Caracas: Panapo.
- Sáenz-López, P., y De Las Heras, M. A. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 67-82.
- Salanova M., Martínez I.M., Bresó E., Llorens S. y Grau R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salavera, C.B., Larraz, N. y Usán, P. (2019). Inteligencia emocional y creatividad en alumnos de 1º y 2º de Primaria. ¿Existen diferencias por género? Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 1(24), 181-196.

- Salavera, C.B y Supervía, P.U (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65-77.
- Salavera, C.B., y Supervía, P. U. (2019). Exploración de la dimensionalidad y las propiedades psicométricas de la escala de inteligencia emocional EIS. *CES Psicología*, 12(3), 50-66.
- Salazar, F. E., González, J., Sánchez, P., y Sanmartin, J. (2019). Emprendimiento e innovación: agentes potenciadores de la empresa familiar. *SAPIENTIAE*, 4(2), 247-265.
- Salgado, A. C.L (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 15(2), 133-141.
- Salovey, P. (2006). Epilogue: The Agenda for Future Research. En V. Druskat; F. Sala; G. Mount (Ed.), *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work-Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. 267-272). Argentina: LEA Inc.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Mayer, J.D; (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence using Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-154). Washington DC: APA.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and health*, 17(5), 611-627.
- Samayoa, P. (2012). *La inteligencia emocional y el trabajo docente en educación básica*. Madrid: UNED.

- Sánchez- López., D., León H., S.R. y Barragán V., C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica*, 4(15), 126-132.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, N. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective wellbeing: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
- Sánchez-Cánovas, J. (1998). *EBP: Escala de bienestar psicológico*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sánchez Gala, M. D. (2007). *La dramatización en Educación Primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo*. Málaga: Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.
- Sánchez-López, D., León-Hernández, S. R., y Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en educación médica*, 4(15), 126-132.
- Sánchez-Núñez, T. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género?: socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of reserach in educational psychology*, 6(15), 455-474
- Sánchez-Núñez, M. T., Rubio, C. M., y García, N. R. (2018). Gender differences in perceptive emotional adjustment of parents on their children's emotional intelligence. *Psychology*, 9(1), 124-143.
- Sánchez-Ruiz, M. J., Hernández-Torrano, D., Pérez-González, J. C., Batey, M., y Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across different subject domains. *Motivation and Emotion*, 35(4), 461-473.
- Sánchez-Ruiz, M., Perez Gonzalez, J. y Petrides, K. (2010). Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties. *Australian Journal of Psychology*, 62, 51-57.

- Sánchez, M., Rodríguez, M. A., y Padilla V. (2007). La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico. *Revista Psicología y Educación*, 1(1), 54-66.
- Sánchez-Sánchez, F. J. (2017). *Variables predictoras de la satisfacción con la vida en personas mayores que participan en programas formales de aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia.
- Sandoval, C. (2016). *La creatividad verbal como Fortaleza pedagógica: diseño, aplicación y evaluación de un programa para educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- Sanmartín, R., Gonzalvez, C. y Vincent, M. (2018). Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Educar*, 54(1), 229-245.
- Santoya Montes, Y., Garcés Prettel, M y Tezón Boutureira, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422-439.
- Santoya-Montes, Y. y Garnica, C. (2002). *Relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional de los estudiantes de pregrado de la Universidad Tecnológica de Bolívar*. Tesis Doctoral. Universidad Tecnológica de Bolívar, Cartagena de Indias.
- Sastre-Riba, S., y Pascual-Sufrate, M. T. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista de neurología*, 56(1), 67-76.
- Savickas, M. L. (2011). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 179-181.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 2, 147-183.
- Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. *Thinking skills and creativity*, 1(1), 41-48.

- Sayago, M. (2019). *Satisfacción con la vida de los estudiantes universitarios del IV al VI ciclo de la escuela de enfermería de la universidad nacional*. Tesis doctoral. Universidad Católica los Ángeles Chimbote, Tumbes- Perú.
- Scharenberg, K. (2016). The interplay of social and ethnic classroom composition, tracking, and gender on students' school satisfaction. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 15*(2), 320-346.
- Schnettler, B., Miranda, H., Sepúlveda, J., Orellana, L., Denegri, M., Mora, M., y Lobos, G. (2014). Variables que influyen en la satisfacción con la vida de personas de distinto nivel socioeconómico en el sur de Chile. *Suma psicológica, 21*(1), 54-62.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences, 25*(2), 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N. y Rooke, S. E. (2007). A Meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 42*(6), 921- 933.
- Scoffham, S., y Barnes, J. (2011). Happiness matters: towards a pedagogy of happiness and well-being. *Curriculum Journal, 22*(4), 535-548.
- Scorsolini-Comin, F. y Dos Santos, M. A. (2012). Positive Affection Measurement: Subjective Well-Being in Married People. *Psicologia-Reflexao e Critica, 25*(1), 11-20.
- Secanella, J. (2016). Nuevas competencias para la empleabilidad de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria, (7)*, 40-47.
- Segovia, F. (1998). *El aula inteligente: Nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. España: Byblos.
- Seligman, M. E. (2016). *Florecer. La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. México: Editorial Océano.

- Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual review of clinical psychology, 15*, 1-23.
- Seligman, M. E. P., Parks, A. C., y Steen, T. (2005). A balance psychology and a full life. En F. Huppert, N. Baylis, y B. Keverne (Eds.), *The science of well-being*. Oxford: Oxford University Press.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., y Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research, 61*(2), 121-145.
- Semeijn, J., Boone, C., Van der Velden, R. y Van Witteloostuijn, A. (2005). Graduates' personality characteristics and labor market entry an empirical study among Dutch economics graduates. *Economics of Education Review, 24*(1), 67-83.
- Sepúlveda, M. (2003). Autonomía moral: una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 12*, 27-35.
- Sequeira, A. (2000) Un enfoque para la educación y la escuela del nuevo siglo. *Revista Educación, 24*, 65-73.
- Serrano, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria, 5*(1), 1-17.
- Serrano, M., Tormo, R., y Hispano, G. P. C. L. (2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El programa de enriquecimiento instrumental (PEI). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 6*(1), 1-10.
- Sheldon, K. M., y Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of personality and social psychology, 76*(3), 482-497.
- Short, E., Kinman, G. y Baker, S. (2010). Evaluating the impact of a peer coaching intervention on well-being amongst psychology undergraduate students. *International Coaching Psychology Review, 5*(1), 27-35.

- Silva, A.P., Lourtie, P. y Aires, L. (2013). Employability in Online Higher Education: A Case Study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(1), 106-125.
- Silva Moreno; N.G., y Vigo Sanchez, C. E. (2019). *La inteligencia emocional y su influencia en el desempeño laboral de los trabajadores de la Empresa Pits Logística integral de la ciudad de Cajamarca-Perú*. Tesis doctoral. Universidad Antonio Guillermo Urrelo, Cajamarca- Perú.
- Silva Colmenares, J. (2008). Felicidad: La evolución como categoría científica y la relación con el desarrollo. *Revista de la Información Básica CANDANE*, 3(1), 62-77.
- Silvia, P. J., Wigert, B., Reiter-Palmon, R., y Kaufman, J. C. (2012). Assessing creativity with self-report scales: A review and empirical evaluation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(1), 19-34.
- Simonton, D. K. (1990). History, chemistry, psychology, and genius: An intellectual autobiography of historiometry. In M. A. Runco y R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Simonton, D. K. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. Oxford University Press.
- Sin, N. L., y Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of clinical psychology*, 65(5), 467-487.
- Singh, D. (2003). *Emotional intelligence at work: A professional guide*. New Delhi: Response Books.
- Siufi, B. (2008) La educación universitaria como I + C (inteligencia + creatividad). Ponencia presentada en el *Simposio Autoorganizado: Presencias y Ausencias de la actitud creativa en la formación integral de los estudiantes universitarios*. V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, octubre, Valencia.
- Slaski, M., y Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and health*, 19(4), 233-239.

- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275.
- Solano, A. C. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 43-72.
- Solano, A. C., y Cosentino, A. C. (2017). Virtudes y fortalezas del carácter en población adulta de Buenos Aires. Un estudio con un enfoque mixto ético/ético. *Summa Psicológica UST*, 14(1), 23-32.
- Solano, A.C. y Cosentino, A. (2017). High Five Model: Los factores Altos están Asociados con Bajo Riesgo de Enfermedades Médicas, Mentales y de Personalidad. *Revista psicodebate: psicología, cultura y sociedad*, 17(2), 69-82.
- Solano, A. C., y López, M. P. S. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-91.
- Solar, M. I. (1991). Creatividad: Desafío a la función docente universitaria. *Paideia*, 16, 25- 37.
- Solar, M.I. (2006). Creatividad en la enseñanza universitaria. En S. de la Torre y V. Violant (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. I, pp. 275-283) Málaga: Aljibe.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., y Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la Regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y educación*, 19(1), 47-59.
- Solomon, R.L. (1980). The opponent-process theory of acquired motivation: The cost of pleasure and the benefits of pain. *American Psychologist*, 35, 691-712.
- Sosa Baltasar, D. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. Badajoz.
- Sosa Baltasar, D. M. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura, Badajoz.

- Soto Martínez, G. (2013). *Diferentes perspectivas de evaluar el pensamiento creativo*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- Staw, B. M., Sutton, R. I., y Pelled, L. H. (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, 5(1), 51-71.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1995). *Encyclopedia of human intelligence*. New York: Macmillan.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona, España: Paidós.
- Sternberg, R. J. (2003b). *WICS: A theory of wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., y Lubart, T. I. (1991). On short-selling the investment theory of creativity: A reply to Runco. *Creativity Research Journal*, 4(2), 200-202.
- Sternberg, R. J., y Lubart, T. I. (1993). Investing in creativity. *Psychological inquiry*, 4(3), 229-232.
- Sternberg, R. J., y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. España: Paidós Ibérica.
- Stock, W. A., Okun, M. A., Haring, M. J y Witter, R. A., (1985). Religion and subjective well-being in adulthood: A quantitative synthesis. *Review of Religious Research*, 26(4), 332-342.
- Stock, W., Okun, M. y Gómez, J. (1994). Subjective well-being measures: Reliability and validity among Spanish elders. *International Journal of Aging and Human Development*, 38(3), 221-235.
- Stoltz, R. E. (1958). Note on the intercorrelation of Edwards' Personal Preference Schedule variables. *Psychological Reports*, 4(3), 239-241.
- Strack, F. E., Argyle, M. E., y Schwarz, N. E. (1991). *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon press.

- Stuart, E. A., y Rubin, D. B. (2008). Best practices in quasi-experimental designs: matching methods for causal inference. In Osborne, J. (Ed.), *Best practices in quantitative methods* (p. 155-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stubbs Koman, E., y Wolff, S. B. (2008). Emotional intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance. *Journal of Management Development*, 27(1), 55-75.
- Suárez Lantarón, B. (2012). *Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Suldo, S. M., Huebner, E. S., Friedrich, A. A., y Gilman, R. (2009). Life satisfaction. In R. Gilman, E. S. Huebner, y M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 45-54). New York: Routledge.
- Sun, P., y Kong, F. (2013). Affective mediators of the influence of gratitude on life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 114(3), 1361-1369.
- Sun, R. C., y Shek, D. T. (2010). Life satisfaction, positive youth development, and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 95(3), 455-474.
- Supervía P, Bordás C. (2019). Relaciones de la inteligencia emocional, burnout y compromiso académico con el rendimiento escolar de estudiantes adolescentes. *Archivos de Medicina (Manizales)*, 19(2), 197-07.
- Swami, V. (2008). Translation and validation of the Malay Subjective Happiness Scale. *Social Indicators Research*, 88, 347-353.
- Swami, V., Stieger, S., Voracek, M., Dressler, S. G., Eisma, L., y Furnham, A. (2009). Psychometric evaluation of the Tagalog and German Subjective Happiness Scales and a cross-cultural comparison. *Social Indicators Research*, 93(2), 393-406.
- Szczygieł, D. y Mikolajczak, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences*, 117, 177-181.

- Tacca Huaman, D.R., Tacca Huaman, A. L. y Alva Rodriguez, M. A. (2019) Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15-32. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>.
- Takch, C., y Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 183-225.
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 57-65.
- Tesch-Römer, C., Motel-Klingebiel, A., y Tomasik, M. J. (2008). Gender differences in subjective well-being: Comparing societies with respect to gender equality. *Social Indicators Research*, 85(2), 329-349.
- Thelwell, R. C., Lane, A. M., y Weston, N. J. V. (2007). Mood states, self-set goals, self-efficacy and performance in academic examinations. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 573-583.
- Thompson, B. L., Waltz, J., Croyle, K. y Pepper, A. C. (2007). Trait meta-mood and affect as predictors of somatic symptoms and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 43, 1786-1795.
- Thorndike, R. (1920). Intelligence and its issues. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tolliver, J.M. (1985). Creativity at university. *Gifted Education International*, 3, 32-35.
- Tomás-Sábado, J. (2014). Perceived emotional intelligence in nursing: psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Nurse Education Today*, 34(4), 520-525.
- Tomlinson, M. (2008). The degree is not enough: student's perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-61.
- Toribio Pérez, Lorena, González-Arratia López-Fuentes, N.I., Valdez Medina, J. L., González Escobar, S. y Van Barneveld, H.O. (2012). Validación de la Escala de

- Felicidad de Alarcón para adolescentes mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 20(1), 71-79.
- Torrance, E. P. (1962). Non-test ways of identifying the creatively gifted. *Gifted Child Quarterly*, 6(3), 71-75.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding Creative Behavior*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking: norms and technical manual-research edition*. Princeton, NJ: Personnel Press
- Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *The Journal of Creative Behavior*, 6(2), 114-143.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms- Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests, Forms A and B*. Princeton NJ: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1979). *The Search for Satori and Creativity*. New York: Creative Education Foundation, Buffalo.
- Torrance, E. P. (1980). Growing up creatively gifted: A 22-yr longitudinal study. *Creative Child y Adult Quarterly*, 5(3), 148-158.
- Torre, S. D. L., y Tejada Fernández, J. (2007). Estilos de vida y aprendizaje universitario. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, (44), 101-131.
- Torres Deik, M., Moyano-Díaz, E., y Páez, D. (2014). Youth Behavior in College to Search of Happiness: Characterization and Effectiveness. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1419-1428.
- Torres-Pinazo, J., Rico-Ballesteros, J., Díaz-Cabrera, J. Á., Carmona-Álamos, L., Blanco-Luengo, D., y García-Tascón, M. (2017). Satisfacción laboral de los estudiantes universitarios sevillanos: Estudio piloto. En J. del Corral y C. Gómez-González (Eds), *Uso de datos en la Economía del Deporte. Mirando hacia el futuro*, (pp. 158-161). España: Ediciones de la universidad de Castilla la Mancha.
- Toseland, R., y Rasch, J. (1980). Correlates of life satisfaction: An AID analysis. *The International Journal of Aging and Human Development*, 10(2), 203-211.

- Tov, W., y Diener, E. (2007). Culture and subjective well-being. En S. Kitayama y D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 691-713). New York: Guilford.
- Tov, W., y Diener, E. (2009). The Well-being of Nations: Linking Together Trust, Cooperation, and Democracy. En Sullivan, B.A., Snyder, M., and Sullivan, J.L. (Eds.), *Cooperation: The political psychology of effective human interaction* (pp. 323-342). Malden, MA: Blackwell.
- Treffinger, D.J., Feldhusen, J.F., e Isaken, S.G. (1990). Organization and Structure of Productive Thinking Creative Learning Today, *4*(2), 6-8.
- Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, *32*(1), 95-105.
- Tristán López, A., y Mendoza González, L. (2016). Taxonomías sobre creatividad. *Revista de Psicología (PUCP)*, *34*(1), 147-183.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. New York: Cambridge University Press.
- Turner, N.K. (2014). Development of self-belief for employability in higher education: ability, efficacy and control in context. *Teaching in Higher Education*, *19*(6), 592-602.
- Uceda, J. (2011). Educación Superior y empleabilidad. *Seminario bienal Cátedra Unesco de Gestión y Política universitaria*, Madrid
- Ugarriza, N. (2001) La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de lima metropolitana. *Persona* (4), 129-160.
- Urban, K.K. (1990). Recent Trends in Creativity Research and Theory in Western Europe. *European Journal of High Ability*, *1*(1), 99-113.
- Urban, K. K. (1995). Different Models in Describing, Exploring, Explaining and Nurturing Creativity in Society. *European Journal for High Ability*, *6*(2), 143-159.
- Urban, K. K., y Jellen, H. G. (1996). *Manual of Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)*. Amsterdam: Harcourt.

- Urzúa, A., Cortés, E., Vega, S., Prieto, L., y Tapia, K. (2009) Propiedades psicométricas del cuestionario de auto reporte de la calidad de vida KIDSCREEN-27 en adolescentes chilenos. *Terapia Psicológica*, 27, 83-92.
- Vadillo, M. T. P. (2013). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: Esic Editorial.
- Valadez-Sierra, M. D., Borges, M. A., Ruvalcaba-Romero, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). Emotional intelligence and its relationship with gender, academic performance and intellectual abilities of undergraduates. *Electronic Journal of Reseach in Educational Psychology*, 11(2), 395-412.
- Valadez-Sierra, M. D., Pérez-Sánchez. L. y Beltrán-Llera, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faísca*, 15(17), 2-17.
- Valdés, V. y Gutiérrez, P. (2018). Las urgencias pedagógicas en la sociedad del aprendizaje y el conocimiento. Un estudio para la reflexión sobre la calidad en el nuevo modelo educativo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8, 1-28.
- Vallés Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*.Valencia: Promolibro
- Vallés Arándiga, A. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, A. (2001): La inteligencia emocional y sus habilidades. Bases Neuroanatómicas. *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI* (pp. 25-45), Granada: España.
- Vallés Arándiga, A. (2003a). *Curso de habilidades sociales, competencia social, asertividad: presentaciones PowerPoint*. Madrid: Promolibro.
- Vallés Arándiga, A. (2003b). *Habilitats Emocionals*. ESO. Marfil: Alcoi
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: Benacantil.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. V. (1998). *Aprender a aprender: 2º ciclo de educación primaria*. Alcoy: Marfil

- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Valles Arándiga, A. y Valles Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS
- Vally, S. y Tleane, C. (2019). The rationalisation of teachers and the quest for social justice in education in an age of fiscal austerity. E; Motata y J. Pampallis, *En The State, Education and Equity in Post-Apartheid South Africa* (pp. 178-202). London: Routledge.
- Vally, Z., Salloum, L., AlQedra, D., El Shazly, S., Albloshi, M., Alsheraifi, S., y Alkaabi, A. (2019). Examining the effects of creativity training on creative production, creative self-efficacy, and neuro-executive functioning. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 70-78.
- Van Der Zee, K., Thijs, M. and Schakel, L. (2002). The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 15, 103-125.
- Van Dierendonck, D. (2004). The Construct Validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being and its Extension with Spiritual Well-being. *Personality and Individual Differences*. 36, 629-644.
- Van Rooy, D. L., Dilchert, S., Viswesvaran, C., y Ones, D. S. (2006). Multiplying intelligences: Are general, emotional, and practical intelligences equal? In K. R. Murphy (Ed.), *A critique of emotional intelligence* (pp. 235-262). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vana, M. A., y Cristina, L. S. (2008). *Satisfacción Vital y Proyectos de vida*. Tesis doctoral. Universidad de Aconcagua, Mendoza.
- Vargas, C., Melbin, V., Saldaña, T., Junior, M., Coronel Nuñez, F. M., Almeyda, A., y Martin, L. (2019). *Asociación de la felicidad con el rendimiento académico en los estudiantes de MBA de la ciudad de Lima*. Tesis Doctoral. Universidad Católica del Perú. Surco.

- Vargas, J. C. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis filosófica*, (30), 145-167.
- Vázquez, C., Sánchez, A. y Hervás, C. (2008). Intervenciones psicológicas para la promoción del bienestar. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología positiva aplicada* (pp. 41-71). Bilbao: Desclee de Brower.
- Veenhoven, R. (1989). *How harmful is happiness?* Rotterdam: Universitaire Pers Rotterdam.
- Vela, J., Lerma, E., y Ikonopoulou, J. (2017). Evaluation of the life satisfaction and subjective happiness scales with Mexican American high school and college students. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 39(1), 34-45.
- Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first year's college students. *Humanities and Social Sciences*, 64(11), 2004-3978.
- Velásquez Burgos, B. M., y Remolina de Cleves, N., (2010). Creativity as a practice for total brain development. *Tabula Rasa*, (13), 321-338.
- Velásquez P. R. (2015). *Evaluación de las competencias emocionales de los profesores tutores del Colegio San Agustín de Lima, en función a los resultados de la aplicación del inventario de inteligencia emocional baron (I-CE)*. Tesis doctoral. Universidad de Piura, Perú.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 1(2), 139-152.
- Velásquez Vázquez, D. (2017). Creatividad e inteligencia emocional en alumnos de posgrado en Arquitectura de la FES Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México. En F. J. Murillo (Ed), *Avances en liderazgo y mejora de la educación. Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp.232-235), Madrid: RILME.

- Veliz-Burgos, A., Dörner Paris, A., Soto Salcedo, A., Reyes Lobos, J., y Ganga Contreras, F. (2018). Inteligencia emocional y bienestar psicológico en profesionales de enfermería del sur de Chile. *MediSur*, 16(2), 259-266.
- Veliz-Burgos, A., y Urquijo, P. A. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(2), 131-150.
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R., y Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de educación especial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 355-366.
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Gil-Rodríguez, F., Quiroz-Cornejo, A., y Meza-Castro, S. (2015). Capacitación en trabajadores: impacto de un programa, basado en psicología positiva y habilidades sociales, en satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional. *Interciencia*, 40(11), 736-743.
- Velsor, P. (2009). Task groups in the school setting: Promoting children's social and emotional learning. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(3), 272-292.
- Vera, J. A. N., Grubits, H. B. F., López-Ortíz, P., y Figueroa, D. G. (2010). Satisfacción con la vida y afectos positivos en jóvenes universitarios. *Revista Psicología e Saúde*, 2(1), 24-41.
- Vera, J. Á. N., Yañez, A. I., y Grubits, S (2013). Evaluación del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios de México y Brasil. *Psicología para América latina*, (25), 77-90
- Vera-Noriega, J. A. y Rodríguez, E. J. (2007). La felicidad y sus correlatos en los estudiantes de la Universidad de Sonora. *Revista de la Universidad de Sonora*, 19, 17-19.
- Vera-Villaruel, P., Celis-Atenas, K., y Córdova-Rubio, N. (2011). Evaluación de la felicidad: análisis psicométrico de la escala de felicidad subjetiva en población chilena. *Terapia psicológica*, 29(1), 127-133.

- Vera-Villarroel, P., Córdova-Rubio, N. y Celis-Atenas, K. (2009). Optimismo versus autoestima: implicancia para la psicología clínica y psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(1), 21-30.
- Vera-Villarroel, P., Urzúa, A., Silva, J. R., Pavez, P., y Celis-Atenas, K. (2013). Escala de bienestar de Ryff: análisis comparativo de los modelos teóricos en distintos grupos de edad. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 106-112.
- Vidal Ledo, M., Morales Suárez, I., Rodríguez Dopico, R. (2014). Aulas inteligentes. *Educación Médica Superior*, 28(2), 391-401.
- Vílchez, P. S. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(1), 97-122.
- Virgós, F.B. y Domingo, J.P. (2011). Los nuevos estudios de ingeniería industrial en el marco de Bolonia. *Revista Técnica Industrial*, 292, 28-33.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Positive and negative affect schedule (PANAS). *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Watson, D., y Clark, L. A. (1999). *The PANAS-X: Manual for the Positive and Negative Affect Schedule-Expanded Form*. New York: Springer Publishing
- 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.
- Weschler, D. (1940). Nonintellective factor in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Williams, W. M., Blythe, T., White, N., Li, J., Gardner, H., y Sternberg, R. J. (2002). Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. *Developmental Review*, 22(2), 162-210.
- Wills, T.A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245-271.

- Wintre, M. G., Dilouya, B., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Birnie - Lefcovitch, S., Polivy, J y Adams, G. (2011). Academic Achievement in First-Year University: Who Maintains their High School Average? *Higher Education*, 62(4), 467-481.
- Wolfrandt, U., Felfe, J. y Koster, T. (2002). Self-perceived emotional intelligence and creative personality. *Imagination Cognition and Personality*, 21(4), 293-310.
- Wong, C.S., y Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274.
- Wood, J. V. (1996). What is social comparison and how should we study it? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(5), 520-537.
- Wood, W., Rhodes, N. y Whelan, M. (1989). Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status. *Psychological Bulletin*, 106(2), 249-264
- Woynarowska, B., Tabak, I., y Mazur, J. (2004). Self-reported health and life satisfaction in school-aged children in Poland and other countries in 2002. *Medycyna wieku rozwojowego*, 8(31), 535-350.
- Wright, T. A., y Staw, B. M. (1999). Affect and favorable work outcomes: two longitudinal tests of the happy-productive worker thesis. *Journal of Organizational Behavior*, 20(1), 1-23.
- Yañez, S., y Cárdenas, M. (2010). Estrategias de aculturación, indicadores de salud mental y bienestar psicológico en un grupo de inmigrantes sudamericanos en Chile. *Salud y Sociedad*, 1(1), 51-70.
- Yasuko, B.W.A. (2006). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Hologramática*, 5(2), 35-46.
- Yeung, A. S., Lau, S., y Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 246-256.

- Yilmaz, M. (2009). The effects of an Emotional Intelligence skills training program on the consistent anger levels of Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(4), 565-576.
- Yip, J. A. y Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of Research in Personality*, 40, 1202-1208.
- Zavaleta Chávez, H. L. (2017). *Agresividad Premeditada e Impulsiva y Personalidad Creadora en Estudiantes del Distrito de Trujillo*. Tesis doctoral. Universidad César Vallejo, Trujillo-Perú.
- Zeidner, M.; Matthews, G. y Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 53(3), 371-399.
- Zeidner, M.; Matthews, G. y Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 53(3), 371-399.
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-being*, 4(1), 1-30.
- Zenasni, F., y Lubart, T. I. (2008). Emotion-related traits moderate the impact of emotional state on creative performances. *Journal of Individual Differences*, 29(3), 157-167.
- Zhang, L. y Leung, J. (2002). Moderating effects of gender and age on the relationship between self-esteem and life satisfaction in mainland Chinese. *International Journal of Psychology*, 37(2), 83-91.
- Zubieta, E. M., y Delfino, G. I. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de investigaciones*, 17, 277-283.
- Zubieta, E., Fernández, O., y Sosa, F. (2012). Bienestar, valores y variables asociadas. *Boletín de Psicología*, 106, 7-27.
- Zubieta, E., Muratori, M., y Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud y Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(1), 66-76.

- Zubieta, E; Muratori, M y Mele, S. (2012). Bienestar, clima emocional, percepción de problemas sociales y confianza. *Anuario de investigaciones*, 19, 97-106.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., y Pun, S. M. (2009). Demographic correlates of domain-based life satisfaction reports of college students. *Journal of Happiness Studies*, 10(2), 229-238.
- Zúñiga, D. S. Q. (2010). Funcionamiento familiar y rendimiento académico en la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de una universidad privada. *Temática Psicológica*, 6(1), 35-42.
- Zurita, A. C. V., y Walle, J. M. L. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca y satisfacción con la vida en deportistas universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología, número especial*, 92-99.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V.J. (2017). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93.