



Instrumento para identificar la percepción de los estudiantes universitarios sobre emociones que los perturban

Instrument to identify the perception of university students about emotions that disturb them

María Josefa Iglesias-Cortizas , María Paula Ríos-deDeus , María Luisa Rodicio-García 

Universidade da Coruña

Resumen

El ser humano experimenta emociones desde su nacimiento hasta la muerte que determinan la auto percepción del mundo que le rodea permitiendo establecer relaciones personales y sociales. El mundo globalizado actual ha generado un aumento del individualismo de alta competitividad, donde las emociones y sentimientos son elementos negados, lo que produce un analfabetismo emocional y la incapacidad de expresar sentimientos y emociones. El objetivo de este estudio se centra en identificar la percepción emocional de 816 estudiantes universitarios que cursan titulaciones de Ciencias de la Educación e Ingeniería Informática de la Universidad de A Coruña, mediante un cuestionario elaborado ad hoc (Percepción de las emociones). Los resultados muestran que el reconocimiento de las emociones de envidia y celos se sitúa en un nivel superior de reconocimiento, seguido de la identificación de las emociones en los demás, la vergüenza/culpa, auto-reconocimiento de emociones, seguido de la alegría, el miedo, la rabia, la ira/enfado y la tristeza. Los datos aportados por esta investigación permiten abrir puertas a otros campos relacionados con las competencias emocionales personales, académicas y profesionales, contribuyendo a la plena integración de los estudiantes universitarios en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: emociones; competencias emocionales; educación emocional; instrumentos de evaluación; enseñanza superior

Abstract

The human being experiences emotions from birth to death that determine the self-perception of the world around him, allowing personal and social relationships to be established. The current globalized world has generated an increase in highly competitive individualism, where emotions and feelings are denied elements, which produces an emotional illiteracy and the inability to express feelings and emotions. The objective of this study is to identify the emotional perception of 816 university students taking degrees in Education Sciences and Computer Engineering from the University of A Coruña (Spain), through a questionnaire prepared ad hoc (Emotional Perception). The results show that the recognition of the emotions of envy and jealousy stands at a higher level of recognition, followed by the identification of emotions in others, shame / guilt, self-recognition of emotions, followed by joy, fear, anger, anger / anger and sadness. The data provided by this research allow

opening doors to other fields related to personal, academic and professional emotional competences, contributing to the full integration of university students in the teaching-learning process..

Keywords: emotions; emotional competences; emotional education; evaluation instruments; higher education

El ser humano experimenta emociones a lo largo de toda su vida, desde el nacimiento hasta la muerte, que son determinantes para la visualización del mundo, la auto-percepción y las formas de establecer relaciones con el entorno y la sociedad (Grzib, 2002). Además, todo esto unido a que el mundo globalizado actual ha generado un aumento paradójico del individualismo debido a la alta competitividad, puede traducirse en que las emociones y los sentimientos parecen ser elementos cada vez más negados, lo que implica un analfabetismo emocional y la carencia o alteración de la capacidad personal de expresar sentimientos y emociones (Bisquerra, 2015; Bisquerra y Filella, 2018).

La competencia de comunicar las emociones está relacionada con la inteligencia emocional (Bar-On, 2000; Goleman, 2004) y con las competencias emocionales (Saarni, 2000). En consecuencia, los antecedentes señalados fundamentan la relevancia de la educación emocional en las universidades, con el fin de contribuir al bienestar personal, académico y social. Esta innovación del proceso educativo implica cambios por parte de la institución y del profesorado, tales como el diseño de programas específicos e instrumentos de valoración, entre otros (Bisquerra, 2015), que permiten lograr el *compromiso académico* (Medrano, Moretti y Ortiz, 2015).

Este nuevo modelo educativo pretende garantizar la mejora de la calidad de vida del alumnado, aumentar su rendimiento y la participación y favorecer que adquieran resultados personales positivos en ámbitos relacionados con la autonomía y la independencia personal, física, emocional, educativa y laboral (Bautista-Rodríguez, 2017; Pazey, Schalock, Schaller y Burkett, 2015; Schalock, Verdugo, Gómez y Reinders, 2016; Verdugo, 2009). La presente investigación se enmarca dentro de los contenidos que se recogen en la Declaración de Bolonia de 1999 (González y Wagenaar, 2003), centrándose específicamente en la percepción emocional que perturba o interfiere en las relaciones cotidianas a nivel personal y en las interacciones sociolaborales.

Una emoción es una reacción subjetiva al ambiente que se expresa de forma global con manifestaciones físicas y psíquicas. Surge de un pensamiento o de la cognición de una situación y de la posición que tiene la persona ante lo que está viviendo para desencadenar una reacción, que se hace visible en forma de cambios fisiológicos (rubor facial, temblor, piel erizada, sudoración, aumento del ritmo cardíaco, etc.) y psicológicos (estados de ansiedad, desconcentración o irritabilidad, entre otros) (Bisquerra, 2015; Darwin, 1998; Ekman, 2007; Izard, 1991; Lerner, Li, Valdesolo y Kassam, 2015). Otros autores, como Grzib

(2002), denomina estos cambios fisiológicos como la somatización de la emoción, aspecto que también menciona Lang (1984), quien formuló la Teoría de los tres sistemas de respuesta emocional, es decir, en la reacción de la emoción correlacionan el elemento cognitivo, el conductual y el fisiológico.

La mayoría de los autores coinciden en que las emociones se producen por algún estímulo externo o interno que provoca que la persona realice una valoración, ya sea positiva o negativa del suceso: daño, pérdida, amenaza, desafío, beneficio, etc. Esto implica la existencia de una dimensión de la emoción que actúa de forma rápida, presentando un cambio fisiológico o somatización de la experiencia en ese mismo momento, clasificando o catalogando lo acontecido (positivo o negativo, placentero o peligroso, etc.) y, finalmente, actuando en función del proceso seguido hasta ese momento. Por tanto, es posible señalar que el concepto de emoción corresponde a “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone inmediatamente a una respuesta organizada. Las emociones son respuestas que emergen ante un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2015: 61). Los seres humanos perciben el mundo en términos de emociones positivas, negativas o neutras y, tanto las agradables como las desagradables, están profundamente arraigadas en nuestra biología. La mayoría son reacciones emocionales que surgen como un proceso de adaptación o supervivencia de la especie humana.

Las emociones negativas aparecen como defensa ante las amenazas externas y ayudan a enfrentarlas, mientras que las emociones positivas amplían los recursos intelectuales, físicos y sociales que permiten construir reservas que faciliten el afrontamiento de las amenazas. Las emociones neutras son las que no producen, intrínsecamente, reacciones ni agradables ni desagradables y tienen como finalidad el facilitar la aparición de posteriores estados emocionales (Tracy y Randles, 2011). En esta investigación se ha procedido a la clasificación de las emociones en tres grupos, que emergen de los efectos que producen en el ser humano: *emociones que perturban* o generan malestar, *emociones que vigorizan* o generan bienestar y *emociones que son ambiguas o complejas* (Iglesias-Cortizas, 2001a; 2001b).

El objetivo general de la investigación ha sido elaborar y validar un instrumento para identificar la percepción emocional en estudiantes universitarios, acotando en este artículo la identificación de la envidia, los celos, la vergüenza, el miedo, la ira/el enfado y la alegría. Las primeras por ser emociones que perturban y la última por ser la más reconocida y vigorizante.

Método

Participantes

Se ha contado con una muestra integrada por 816 participantes, de los cuales el 76% son mujeres y el 24% hombres, que cursan asignaturas troncales obligatorias de las titulaciones de Ciencias de la Educación e Ingeniería Informática de la Universidade da Coruña (Galicia-España). Las edades de los participantes están comprendidas entre 17 y 35 años ($M = 19.7$; $DT = 6.2$). La selección de los participantes se ha realizado atendiendo a la posibilidad de acceso directo de las investigadoras a las titulaciones elegidas, por impartir docencia en las mismas. El muestreo ha sido de tipo incidental, es decir, se ha encuestado a todos los estudiantes que se encontraban en el aula en el momento de la aplicación.

Instrumento

Se elaboró un instrumento (véase Apéndice) compuesto por 56 ítems evaluados en una escala tipo Likert de cuatro alternativas de respuesta (que van desde nada o nunca, hasta mucho o siempre), distribuidos en cinco dimensiones:

Tabla 1

Distribución de los ítems del cuestionario en las diferentes categorías y puntuación media otorgada por los jueces/expertos

Categorías	Promedio valoración jueces	Ítems
1. Identificación de las emociones en uno mismo	9.5	7, 14, 18, 23, 31, 32, 35, 38, 44, 50
2. Identificación de las emociones en los demás	9.4	8, 15, 24, 39, 45, 51
3. Auto-reconocimiento de las emociones	9.5	3, 4, 13, 17, 26, 36, 43, 46, 48, 52, 54, 55
4. Control de las emociones	9.6	6, 12, 19, 28, 30, 37, 41, 49, 56
5. Reconocimiento de efectos que producen	8.9	5, 9, 10, 11, 16, 20, 21, 22, 25, 27, 29, 33, 34, 40, 42, 47, 53
6. Preguntas de control	9.7	1, 2

El procedimiento de recogida de información se inició solicitando el consentimiento informado a los participantes y a los docentes de las asignaturas. Se aseguró el carácter confidencial y anónimo de la información obtenida y que los cuestionarios tendrían un tratamiento exclusivo para el fin de la investigación. Asimismo, se les hizo saber que no existen respuestas correctas e incorrectas y que no tienen consecuencias sobre las calificaciones de las asignaturas que cursan. Se explicó el modo en que debían contestar realizando un ejemplo inicial, para asegurar el entendimiento. Posteriormente, se aplicó la herramienta en el contexto de aula habitual, en la clase de presentación oficial de cada asignatura. Se intentó reducir al máximo la influencia de elementos externos que pudieran dificultar la concentración del alumnado, configurando un entorno tranquilo y libre de distracciones en función de sus posibilidades. Antes de la entrega, se aseguró que ninguno de los participantes dejara ítems sin contestar. La duración de la prueba fue de unos 30 minutos, aproximadamente.

Con el apoyo del paquete estadístico IBM SPSS 22.0 se obtuvieron los estadísticos descriptivos y, posteriormente, se realizaron cálculos para comprobar la validez factorial,

identificación de las emociones en uno mismo (10 ítems), identificación en las emociones en los demás (6 ítems), autoconsciencia de las emociones (12 ítems), control de las emociones (9 ítems), reconocimiento de los efectos que producen (17 ítems) y dos preguntas de control. Para su elaboración se tomaron como base otros instrumentos que medían algunos aspectos de las emociones tratadas en esta investigación.

Procedimiento

El borrador del instrumento se envió a un grupo de 20 profesionales y expertos en competencias emocionales de diferentes universidades españolas y latinoamericanas, que no estaban implicados, ni directa ni indirectamente, en la investigación. Con la finalidad de obtener una valoración de la adecuación de las características relacionadas respecto al contenido que se medía. Se solicitó una valoración de uno a diez, según el grado de implicación de esas emociones en la enseñanza superior y, para ello, se facilitó una hoja de valoración anónima. Todas las categorías obtuvieron puntuaciones medias superiores a nueve excepto: “efectos de las emociones” con un 8.9 (Tabla 1).

ejecutando un Análisis Factorial Exploratorio con el método de extracción de Componentes Principales y rotación Varimax. Para comprobar la validez del modelo jerárquico propuesto se aplicaron cálculos correlacionales entre el instrumento y los factores obtenidos.

Resultados

La fiabilidad del instrumento, obtenida mediante el coeficiente alfa de Cronbach fue de .88. Un valor elevado que muestra una consistencia interna aceptable. Por otro lado, se realizó un análisis factorial exploratorio (Tabla 2) que reveló una estructura en nueve factores que explican el 78.65 % de la varianza total, lo que indica que el instrumento presenta una adecuada validez de constructo.

Tal y como se muestra en la Tabla 2, la composición de los factores es la siguiente:

- Factor 1: *Envidia-celos*. Compuesto por seis ítems que explican el 13.84 % de la varianza total y cuyas cargas factoriales están entre .82 y .66. Aunque suelen confundirse los términos celos y envidia, su diferencia radica en la posesión y en el deseo de poseer. Reconocer sus particularidades es importante para tratar de combatir estos

sentimientos agotadores y contaminantes para la salud emocional, mental y social. La envidia implica el deseo de poseer y los celos el deseo de conservar lo que ya se tiene, si bien el objeto de deseo no siempre es material (puede ser un sentimiento, una persona, una ambición, un estilo personal, un logro en la vida, etc.). La envidia es un sentimiento que denota carencias emocionales, inseguridades y temores. En este factor se identifica que los celos provocan el deseo de anular al otro y la envidia produce pensamientos destructivos que no saben controlar.

Tabla 2
Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario elaborado

	Nº de ítems	% de varianza explicada	α de Cronbach
Envidia-celos	6	13.84	.82
Reconocimiento de las emociones en otros/as	2	9.83	.81
Vergüenza-culpa	6	9.65	.79
Auto-reconocimiento y control de las emociones	6	9.14	.78
Alegría	3	9.00	.77
Miedo	3	7.64	.77
Rabia	3	6.95	.76
Ira, enfado	6	6.35	.75
Tristeza	3	6.24	.73

- Factor 2: *Reconocimiento de las emociones en otros/as*. Compuesto por dos ítems que explican el 9.83 % de la varianza, con cargas factoriales de .86 y .72. Identifican el miedo, los celos, la rabia y la envidia en otros.

- Factor 3: *Vergüenza-culpa*. Compuesto por seis ítems que representan el 9.65 % de la varianza explicada y tienen cargas factoriales entre .81 y .65. Identifican la vergüenza en otros, el sentirse bloqueado al hablar en público y que no lo saben controlar, que se enrojecen y no saben que decir. Mientras que la culpa es el sentimiento de haber cometido alguna falta y que merece un castigo.

- Factor 4: *Auto-reconocimiento y control de las emociones*. Compuesto por seis ítems que explican el 9.14 % de la varianza y cargas factoriales entre .79 y .75. Señala que las emociones que mejor se identifican son la rabia o enfado, el miedo, la envidia y los celos.

- Factor 5: *Alegría*. Compuesto por tres ítems que representan el 9.00 % de la varianza explicada; las cargas factoriales están entre .77 y .65. Introduce una emoción positiva, que es la que mejor se reconoce ya que, cuando se está alegre no se puede disimular, se expresa con risas y abrazos, sintiendo que el cuerpo se expande y también se identifica en los demás.

- Factor 6: *Miedo*. Compuesto por tres ítems que representan el 7.64 % de la varianza explicada y tienen cargas factoriales entre .72 y .71. Cuando se experimenta miedo, el cuerpo se encoje, aumenta la presión cardíaca, la

sudoración, se dilatan las pupilas y desciende la temperatura corporal; además, el cuerpo tiembla y se ponen los “pelos de punta”. Los pensamientos influyen en el sentimiento del miedo y pueden provocar bloqueo y afectar a los esfínteres.

- Factor 7: *Rabia*. Compuesto por tres ítems que representan el 6.95 % de la varianza explicada y una carga factorial entre .76 y .75. Cuando se experimenta esta emoción procuran disimularla porque está mal visto y cuando captan sus pensamientos se sienten indignados. Es una reacción ante situaciones injustas y de defensa personal o de sus derechos.

- Factor 8: *Ira, enfado*. Compuesto por seis ítems que explican el 6.35 % de la varianza y cuyas cargas factoriales están entre .87 y .65. Se refieren a emociones que se expresan a través del resentimiento, la irritabilidad e injusticias. Se manifiestan en la expresión facial, lenguaje corporal, respuestas fisiológicas e incluso, en actos públicos de agresión. Cuando se experimenta esta emoción, el cuerpo se pone en tensión y si el enfado es importante, no se controla y desencadena pensamientos de injusticia o rechazo.

- Factor 9: *Tristeza*. Compuesto por tres ítems que representan el 6.24 % de la varianza explicada; las cargas factoriales están entre .76 y .73. Señala que cuando sienten tristeza no saben cómo controlarla, se retraen socialmente y tratan de que los demás no los vean.

Para evaluar la *fiabilidad de la respuesta* se aplicó el criterio de control de variables-respuesta, con tres ítems relacionados entre sí que miden el reconocimiento de las emociones que perturban: “reconozco en general las emociones que me perturban”, “controlo las emociones que me perturban” y “reconozco las emociones que perturban al otro”. Los datos constatan una correlación entre las respuestas a los tres ítems muy similar y estadísticamente significativa (Tabla 3).

Tabla 3
Correlaciones entre ítems para evaluar la fiabilidad de la respuesta

	1	2	3
1. Reconozco en general las emociones que me perturban		.42*	.40*
2. Controlo las emociones que me perturban	.42*		.34*
3. Reconozco las emociones que perturban a otros/as	.40*	.34*	

* $p < .001$ (bilateral)

Discusión

La elaboración de un instrumento fiable y válido es importante para conocer cómo perciben los estudiantes universitarios las emociones que, transformadas después en resultados de aprendizaje, son de vital importancia para su vida personal, académica, social y profesional.

La literatura especializada en el estudio de la inteligencia emocional, en general, y de las competencias emocionales en particular, ofrece algunos instrumentos que han servido de base para la construcción del nuestro y que arrojan resultados similares. Se pueden contrastar los resultados obtenidos con otros instrumentos que trataban una temática similar. La fiabilidad del *Emotional Quotient inventory* (EQ-i) de Bar-On (2000) oscila entre .69 y .86 y la del *Emotional Competence Inventory* (ECI) de Goleman (1998) obtiene valores entre .61 y .86. Con el modelo de habilidad se pueden considerar dos instrumentos como son el *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) y la última versión *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) (Mayer, Salovey y Caruso, 2004) que poseen una consistencia interna entre .81 y .96, con un coeficiente general de .96. Otro ejemplo es el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A) (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010) con una fiabilidad global de .92. En el marco de las competencias emocionales, cabe destacar el *Cuestionario de percepción de las competencias emocionales (nivel superior)* (CUPECE-SUP) (Iglesias-Cortizas, 2009a, 2009b) que presenta una consistencia interna de .76.

El presente instrumento ofrece un modelo de nueve factores con una varianza explicada del 78.66 % y una fiabilidad de $\alpha = .88$, con lo cual se puede afirmar que está entre el rango de los anteriormente mencionados. Este es un valor elevado que muestra una consistencia interna aceptable y que todos los ítems contribuyen a la escala. Además, Yela (1987) afirma que los cuestionarios que recogen información sobre valores, intereses, actitudes u otros aspectos relacionados con la personalidad no suelen alcanzar coeficientes superiores a .70.

Estos factores son coherentes con la Declaración de Bolonia de 1999 y deben estar recogidos en las funciones del profesorado a la hora de desarrollar las competencias personales de los discentes (Iglesias-Cortizas, 2009a y 2009b). Así mismo, señalan la necesidad de asumir los nuevos escenarios formativos y el aprendizaje a lo largo de la vida que lleva a enfatizar una serie de competencias más allá de las meramente instrumentales y que contribuirán al *saber ser* y *saber estar*. La Universidad no debe quedar al margen y debe incorporar en sus currícula estas competencias vinculadas con la empleabilidad y el espíritu emprendedor (Iglesias-Cortizas, 2010; Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011b).

El factor envidia y celos presenta un porcentaje de varianza explicada elevada con respecto a los demás factores, dato importante, ya que la mayoría de los participantes no suele reconocer esta emoción por considerarla peyorativa. André y Lelord (2002), entre otros, señalan que la emoción de la envidia se puede catalogar en tres grandes tipos dependiendo de los logros que obtiene el otro: los éxitos obtenidos, la posición social y las aptitudes personales, que, generalmente, es poco auto-reconocida, tal y como se ha observado en este trabajo. La envidia y los

celos son las emociones que más perturban las relaciones interpersonales y que lleva a situaciones de conflicto a nivel general, en el fondo son emociones carenciales, ya sea de afecto o de autoestima. Normalmente da pie a fenómenos como el acoso escolar (bullying) (Peñasco, 2005; Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011a) y el acoso laboral (mobbing) (Leymann, 1996). Por eso debe ser tratada con especial atención en análisis posteriores.

Los estudiantes reconocen que identifican en los demás, con mayor facilidad, las emociones que perturban (ira/enfado, envidia/celos, miedo, vergüenza y tristeza), mientras que cuando se trata de reconocerlas en ellos mismos, se mantienen todas menos la vergüenza. Cabe resaltar que, sin reconocer la vergüenza como tal, los estudiantes son capaces de reconocer las manifestaciones de la misma, produciéndose así una disociación entre vergüenza, en general y expresión de la misma, en particular.

Resalta el reconocimiento de la vergüenza y la culpa como evidencia de emociones experimentadas por los estudiantes universitarios ya que, como menciona Plutchik (1980) son emociones secundarias con niveles de asombro, estupefacción, maravilla y shock; además de subyacer una buena dosis de miedo y tristeza, tal como se apunta en este análisis. Esto puede condicionar la actuación de los estudiantes a la hora de su participación activa en el aula y en la vida laboral.

El auto-reconocimiento de las emociones sitúa en un nivel superior de reconocimiento la emoción de la vergüenza frente a las diferentes emociones estudiadas, que por orden serían: la alegría, el miedo, los celos-envidia, el enfado y la tristeza. Son las que mayoritariamente se aceptan como emociones básicas, aunque para Ekman (2007) deben añadirse la sorpresa y el asco.

Por lo que respecta a la emoción de la alegría, que se incluye en estos análisis como contraste, se puede observar que se sitúa justo en el medio de los factores, ocupando el quinto lugar. Esta emoción es considerada por Ekman (2007) como básica, junto con la tristeza, el miedo, la sorpresa y el asco.

Los datos aportados por esta investigación permiten abrir puertas a dos subescalas: emociones vigorizantes y emociones complejas, además de favorecer el estudio de otros campos relacionados con las competencias emocionales personales, académicas y profesionales, contribuyendo a la plena integración de los estudiantes universitarios en la nueva forma de entender la enseñanza como un proceso centrado en el estudiante y, también, en los estudiantes egresados para integrarse en la sociedad que les ha tocado vivir y que impone unas condiciones laborales de competitividad, marcadas por la flexibilidad y la movilidad. La adaptación de los universitarios a los cambios que se producen a nivel social va a exigir, de forma especial, el control de las emociones, tanto de las que perturban o dificultan el aprendizaje como de aquellas que lo facilitan y que contribuyen al desarrollo personal,

académico y profesional. Tener este aspecto claro es el primer paso para adoptar medidas preventivas y formativas en cuanto al desarrollo de las competencias emocionales de los universitarios y poder elaborar programas específicos de intervención.

En cuanto a las limitaciones, cabe destacar, que este trabajo de investigación es un primer paso para profundizar en el estudio de las emociones en estudiantes universitarios y admite acciones de mejora de cara al futuro de la investigación en este campo. Algunas de esas mejoras tienen que ver con la validación del instrumento a través de los oportunos análisis confirmatorios, para determinar si se mantiene la misma estructura factorial. Otro aspecto a considerar es el de las titulaciones participantes que deberá ampliarse al resto de titulaciones de la Universidad. Así mismo, sería deseable integrar técnicas cualitativas que permitan profundizar en la experiencia emocional de los estudiantes, así como ampliar el estudio hacia las emociones vigorizantes y complejas, todas ellas necesarias para facilitar el pleno desarrollo de las personas.

Referencias

- Álvarez, M., Bisquerra, R. Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121241/113891>
- André, C., & Lelord, F. (2002). *La fuerza de las emociones*. Barcelona: Kairós.
- Bar-On, R. (2000). *Bar-On emotional quotient inventory technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bautista-Rodríguez, L.M. (2017). La calidad de vida como concepto. *Revista Ciencia y Cuidado*, 14(1), 5-8. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/803>
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.
- Bisquerra, R., & Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Darwin, C. (1998). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed. Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life* (2ª ed.). New York: Henry Holt and Company.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2004). *Destructive emotions: a scientific dialogue with the Dalai Lama*. New York: Bantam Dell.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Madrid: Universidad de Deusto.
- Grzib, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Iglesias-Cortizas, M.J. (2001a). Inteligencia emocional: emociones que nos perturban I, *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 147-152). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Iglesias-Cortizas, M.J. (2001b) Inteligencia emocional: emociones que nos perturban II, *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 152-161). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Iglesias-Cortizas, M.J. (2009a). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Número monográfico: Orientación para el desarrollo de competencias*, 20(3), 300-311. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3117349>
- Iglesias-Cortizas, M.J. (2009b). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de CC. de la Educación de La Coruña (España). *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 451-467. <http://revistas.um.es/rie/article/view/94501>
- Izard, C.E. (1991). *The psychology of emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Lang P.J. (1984). Cognition in emotion: concept and action. En C.E. Izard, J. Kagan y R.B. Zajonc (Eds.) *Emotions, cognition and behaviour* (pp. 192-226). Cambridge: University Press.
- Lerner, J.S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K.S. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 799-823. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115043>
- Leymann, H. (1996). *Mobbing. La persécution au travail*. Paris: Editions du Seuil.
- Martínez, M., & Sánchez, R. (2011). Evaluación multimétodo de la expresión emocional. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaluación Psicológica. RIDEP*, 31(1), 11-35. Recuperado de: <http://www.aidep.org/sites/default/files/articles/R31/R31%2520art1res.pdf>
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test: youth version (MSCEIT) item booklet*. Toronto: MHS Publishers.
- Medrano, L. A., Moretti, L., & Ortiz, A. (2015). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 40(2), 114-123. Recuperado de: <http://www.aidep.org/sites/default/files/articles/R40/Art11.pdf>
- Pazey, B.L., Schalock, R.L., Schaller, J., & Burkett, J. (2015). Incorporating quality of life concepts into educational reform: Creating real opportunities for students with disabilities in the 21st century. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(2), 96-105. <https://doi.org/10.1177/1044207315604364>

- Peñasco, R. (2005). *Mobbing en la universidad*. Madrid: Adhara.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G.R., & Soldevilla, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21(2), 367-379. Recuperado de: <https://www2.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Perez%20Escoda%20-%20Bisquerra.pdf>
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: a psychoevolutionary synthesis*. Nueva York: Harperry Row.
- Rodicio-García, M.L., & Iglesias-Cortizas, M.J. (2010). Las competencias emocionales de las personas emprendedoras: Un estudio desde la formación. En *Actas del XI Congreso Internacional de Galicia-Norte de Portugal de Formación para o Trabajo. Aprender a emprender a través da educación e a formación*. Santiago: Universidad de Santiago.
- Rodicio-García, M.L. & Iglesias-Cortizas, M.J. (2011a). *El acoso escolar. Diagnóstico y prevención*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodicio-García, M.L., & Iglesias-Cortizas, M.J. (2011b). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124. http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2011/re354/re354_05.html
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schalock, R.L., Verdugo, M.A., Gómez, L.E., & Reinders, H.S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1), 1-12. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1>
- Tracy, J.L. & Randles, D. (2011). Four models of basic emotions: a review of Ekman y Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp y Watt. *Emotion Review*, 3(4), 397-405. <https://doi.org/10.1177/1754073911410747>
- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*, 349, 23-43. http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2009/re349/re349_02.html
- Yela, M. (1987). *Introducción a la teoría de los tests*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de recepción: 16 de julio de 2018.

Fecha de revisión: 14 de noviembre de 2018.

Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2018.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2018.

Apéndice

Percepción de las emociones

No existen preguntas correctas o incorrectas. Solo tienes que marcar con una X la que más te define.

1. Sexo: Mujer Hombre Otro 2. Edad:

3. Estudios: 4. Profesión

5. Situación laboral:
 Trabajo
 Estoy en paro
 Estudio y busco trabajo
 Otra

6. Convivencia:
 En familia
 Con compañeros/as en un piso
 En una residencia
 Solo/a en un piso
 En pareja
 Otros

Responde teniendo en cuenta la siguiente escala de valoración:

(-) 1. Nada o nunca; 2. Algo o alguna vez; 3. Bastante o casi siempre; 4. Mucho o siempre (+)

	-			+
	1	2	3	4
7. Sabes reconocer, de forma general, el miedo				
8. Sabes reconocer en ti, de forma general, el miedo				
9. Sabes reconocer en otros/as, de forma general, el miedo				
10. Sabes reconocer, de forma general, la ira				
11. Sabes reconocer en ti, de forma general, la ira				
12. Sabes reconocer en otros/as, de forma general, la ira				
13. Sabes reconocer, de forma general, el enfado				
14. Sabes reconocer en ti, de forma general, el enfado				
15. Sabes reconocer en otros/as, de forma general, el enfado				
16. Sabes reconocer, de forma general, la rabia				
17. Sabes reconocer en ti, de forma general, la rabia				
18. Sabes reconocer en otros/as, de forma general, la rabia				
19. Sabes reconocer, de forma general, la tristeza				
20. Sabes reconocer en ti, de forma general, la tristeza				
21. Sabes reconocer en otros/as, de forma general, la tristeza				

	-			+
	1	2	3	4
22. Sabes reconocer, de forma general, la vergüenza				
23. Sabes reconocer en ti, de forma general, la vergüenza				
24. Sabes reconocer en otros/as, de forma general, la vergüenza				
25. Sabes reconocer, de forma general, los celos				
26. Sabes reconocer en ti, de forma general, los celos				
27. Sabes reconocer en otros/as, de forma general, los celos				
28. Sabes reconocer, de forma general, la envidia				
29. Sabes reconocer en ti, de forma general, la envidia				
30. Sabes reconocer en otros/as, de forma general, la envidia				
31. Sabes reconocer, de forma general, la culpa				
32. Sabes reconocer en ti, de forma general, la culpa				
33. Sabes reconocer en otros/as, de forma general, la culpa				
34. Sabes reconocer, de forma general, las emociones que perturban				
35. Sabes reconocer en ti, de forma general, las emociones que perturban				
36. Sabes reconocer en otros/as, de forma general, las emociones que perturban				
37. Sabes controlar, de forma general, las emociones que perturban				
38. Sabes reconocer, de forma general, la alegría				
39. Sabes reconocer en ti, de forma general, la alegría				
40. Sabes reconocer en otros/as, de forma general, la alegría				
41. Sabes reconocer, de forma general, las emociones propuestas				
42. Sabes reconocer en ti, de forma general, las emociones propuestas				
43. Sabes reconocer en otros/as, de forma general, las emociones propuestas				
44. Sabes controlar, de forma general, las emociones propuestas, en ti				

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN