

## Pensamiento constructivo y desarrollo emocional en los estudiantes universitarios

### Constructive thinking and emotional development in university students

Patricia Torrijos Fincias; Nuria Pérez Escoda

patrizamora@usal.es

Universidad de Salamanca; Universidad de Barcelona

**Resumen.** El presente estudio tiene como objetivo comprobar la relación entre el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI) de Epstein (1987) y el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A) elaborado por el GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona). Ambos instrumentos fueron utilizados como medidas para evaluar la Inteligencia Emocional, en la búsqueda por sustentar acciones formativas que favorezcan la promoción y el desarrollo competencias socioemocionales y por consiguiente, el bienestar personal y social de aquellas personas con las que tenemos ocasión de trabajar.

Se presentan ambos instrumentos, así como un estudio correlacional en función de los resultados ofrecidos por una muestra de estudiantes universitarios del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, lo que da lugar a una interesante discusión en torno a la cuestión ¿Por qué y para qué utilizar instrumentos de medidas afines a la Inteligencia Emocional?

**Palabras clave:** competencias para la vida, análisis comparativo y desarrollo emocional

**Abstract.** The present study has as aim verify the relation between Epstein's Constructive Thinking Inventory (CTI, 2001) and the emotional development questionnaire for adults (CDE-A) elaborated by GROU (Group of Investigation in Counselling Psycho Pedagogical of Barcelona University). Both instruments were used as measures to evaluate the Emotional Intelligence, in the search for sustaining formative actions that favour the promotion and the development of emotional skills and consequently, the personal and social well-being of those persons with whom we have occasion to work.

It comes both instruments of evaluation, as well as a correlational study depending on the results offered by a sample of university students of the Pedagogy Degree at Barcelona University, which gives place to an interesting discussion concerning the question: Why and so that to use instruments of related measures to Emotional Intelligence?

**Key words:** Life skills, Comparative analysis, emotional development

### Introducción

Han pasado más de dos décadas desde que comenzó a hablarse del constructo de Inteligencia Emocional como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990). Son muchos los autores que han

buscado dilucidar el concepto y esclarecer cuales son los componentes de la Inteligencia emocional, elaborándose distintos instrumentos para evaluar este constructo (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, 2000; Davies, Stankov y Roberts, 1998, Saarni, 2000, Elias, Tobias y Friendlander, 1997; Schutte, et al., 1998; Mayer, Salovey y Caruso, 2000, Schulze y Richard, 2005).

Más allá de entrar de entrar en las controversias o en las discrepancias entre los distintos modelos, que no es el objetivo que nos ocupa, el interés de la presente investigación se centra en estudiar la relación entre el Pensamiento Constructivo Global y el potencial de Desarrollo Emocional en un grupo de estudiantes Universitarios atendiendo al marco teórico en el que se sustentan ambos modelos.

## **Marco teórico**

### ***Pensamiento constructivo***

Desde la teoría cognitivo-experiencial (CEST, Epstein, 1994, 1998), se distinguen dos tipos de inteligencia, la racional y la experiencial. Dicha inteligencia experiencial Epstein la equipara al pensamiento constructivo y comprende a su vez la inteligencia emocional, social y práctica, refiriéndonos así a la capacidades que permiten a las personas relacionarse con los demás de forma efectiva y satisfactoria, solucionar problemas interpersonales y afrontar los problemas de la vida cotidiana (Contreras, Barbosa y Espinoza, 2010).

De esta manera, Epstein (1998) entendía el pensamiento constructivo como aquellos esquemas mentales de representación de la realidad que orientan la percepción, las emociones y acciones hacia la solución de problemas y la consecución de metas. Se hace referencia así a aquellos pensamientos automáticos que llevan a tener una percepción del mundo y de la vida adecuada y positiva y que facilitan la capacidad de relación con los demás de un modo efectivo y satisfactorio.

Bajo este marco conceptual, se elaboró el inventario de pensamiento constructivo (CTI). Se trata de un instrumento de evaluación de pensamientos diarios (constructivos o destructivos) que permite predecir reacciones adaptativas así como toda una serie de habilidades que influirán en el éxito académico, en la satisfacción en el trabajo, en la capacidad de afrontamiento del estrés, el ajuste emocional o el bienestar físico y mental. (López-Sánchez, Jiménez Torres y López-Núñez, 2011).

Las investigaciones llevadas a cabo con estudiantes universitarios han puesto de manifiesto la relación del pensamiento constructivo con la estabilidad emocional, la capacidad de adaptación a la vida escolar y el bienestar percibido (López, 1996; Scheuer y Epstein, 1997; Harris y Lighthey, 2005 y Contreras, Aragón y Vélazquez, 2008, entre otros). De ahí que autores como Casado, Sánchez y López (2011) lo asemejen a una

medida de “cociente emocional”, considerándola útil para medir capacidades emocionales y relacionales de las personas.

### ***Desarrollo Emocional***

Desde el marco teórico de la Educación Emocional (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007), el objetivo recae en el desarrollo de competencias emocionales con el propósito de facilitar una mejor adaptación al contexto y un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores posibilidades de éxito. Dichas competencias se entienden como “El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007,8).

Con objeto de fundamentar las intervenciones en Educación Emocional y evaluar el nivel de Competencia Emocional en adultos, desde el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) se ha diseñado el Cuestionario de Desarrollo Emocional para adultos (CDE-A) (Pérez Escoda et al. 2010) que permite detectar necesidades en las cinco dimensiones de la competencia emocional de acuerdo con el modelo pentagonal de GROP: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y bienestar (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007).

Actualmente se dispone de numerosos estudios que demuestran que las competencias emocionales se relacionan con niveles óptimos de desempeño en ámbito personal, educativo, profesional y en el afrontamiento exitosos de los retos en la vida diaria. En esta línea la investigación realizada por Pérez-Escoda, Filella y Soldevila (2010) demuestra la existencia de una relación importante entre la competencia emocional medida con el CDE-A y las habilidades sociales ( $r=0,59$ ,  $p<0,01$ ).

Más recientemente Pérez-Escoda (2013) estudió la relación entre las competencias emocionales y la satisfacción con la vida también en una muestra de estudiantes universitarios y halló la existencia de una relación moderada entre ambos constructos.

### ***Interés de la investigación***

Esta primera aproximación teórica parece apuntar a que tanto el pensamiento constructivo como el desarrollo emocional son factores que van a influir en el bienestar personal y social. Sin embargo, nuestro interés se centra en comprobar, en un estudio preliminar, hasta qué punto existe relación entre la competencia emocional y el pensamiento constructivo; utilizando para ello los datos recogidos por una muestra de estudiantes universitarios de ambos constructos.

## Participantes

El estudio ha sido realizado con 48 estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, los cuales respondieron de forma voluntaria a los cuestionarios. La muestra estaba compuesta casi exclusivamente por mujeres (96%) de edades comprendidas entre los 19 y los 36 años, con una edad promedio de 21,4.

## Instrumentos

### *Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI)*

Dicho instrumento fue elaborado por Seymour Epstein en 1987 y adaptada por el Departamento I+D de TEA Ediciones, S. A., 2001. Se trata de una medida de autoinforme para adolescentes y adultos. Este Inventario consta de 108 ítems que se puntúan en escala tipo Likert de 5 puntos en función del grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones. Ha sido elaborada para evaluar el pensamiento constructivo y destructivo que se produce de manera automática en la vida diaria. Contiene una dimensión general (PGC) y seis escalas que, a su vez, tienen varias dimensiones. Variables con las que pretende evaluar el pensamiento constructivo o inteligencia experiencial, el cual se relaciona con varias facetas de la inteligencia emocional.

Tabla 1. Resumen de las dimensiones del Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI)

<b>Pensamiento Constructivo Global (PGC)</b>	Mide la tendencia general a pensar automáticamente de manera constructiva, es decir, con una estructura de pensamiento flexible, adaptando las formas de pensar a los requisitos de las diferentes situaciones	
<b>Afrontamiento emocional (EMO)</b>	<b>Autoaceptación (Aut)</b>	Autoestima y actitud favorable. Es la medida más general de afrontamiento emocional.
	<b>Ausencia de sobregeneralización negativa (Sob)</b>	Mide el grado en el que las personas tienden a no sobreestimar la mayoría de las experiencias desagradables.
	<b>Ausencia de hipersensibilidad (Hip)</b>	Indica el grado en el que las personas son resilientes y capaces de tolerar la incertidumbre, los contratiempos, el rechazo y la desaprobación.
	<b>Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables (Rum)</b>	Indica el grado en el que los sujetos se obsesionan por los acontecimientos negativos.

Afrontamiento conductual. (CON)	Pensamiento positivo (Pos)	Mide la tendencia a enfatizar el aspecto positivo de las situaciones y conseguir que las tareas desagradables resulten lo menos penosas posible.
	Orientación a la acción (Acc)	Tendencia a poner en práctica acciones efectivas cuando uno se encuentra con problemas, en vez de postergar las tareas y obsesionarse en cómo proceder.
	Responsabilidad (Res)	Se relaciona con la Orientación a la acción e incluye, ítems que se refieren al interés en la planificación y la reflexión atenta.
Pensamiento Mágico (MAG)	Mide el grado en que la gente se aferra a supersticiones privadas. Se asocia con el pesimismo.	
Pensamiento categórico (CAT)	Pensamiento polarizado (Pol)	Mide la tendencia a ver el mundo en blanco y negro. Pensamiento rígido.
	Susplicacia (Sus)	Mide la desconfianza y actitud negativa con los demás.
	Intransigencia (Int)	Correlaciona negativamente con la amabilidad y la atención a los demás.
Pensamiento Esotérico (ESO)	Creencias paranormales (Par)	Indica el grado en que la persona cree en los fenómenos extraños, mágicos y científicamente cuestionables.
	Pensamiento supersticioso (Sup)	Mide la creencia en supersticiones.
Optimismo ingenuo (OPT)	Pensamiento exagerado (Exa)	Mide el grado en el que una persona tiende a generalizar los sucesos favorables a todas las situaciones.
	Pensamiento Estereotipado (Est)	Está relacionado con opiniones basadas en convicciones o en modos de pensamiento simplistas y poco elaborados.
	ingenuidad (Ing)	Mide el grado de expectativas positivas e irreales acerca del futuro o de los demás.

Conviene hacer una distinción entre las escalas constructivas, que miden formas de afrontamiento adaptativo (emocional y conductual) y las escalas que reflejan patrones de pensamiento desadaptados, como son Pensamiento Mágico, Pensamiento Categórico, Pensamiento esotérico u Optimismo ingenuo.

#### *El Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A)*

Se trata de un inventario de autoinforme elaborado por el GROPE (Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagògica) como instrumento para detectar necesidades de desarrollo emocional en distintas dimensiones de la competencia emocional de acuerdo con lo expuesto anteriormente.

Consta de 48 ítems que se puntúan en una escala tipo Likert de 11 puntos (que van desde el 0 que indica un completo desacuerdo al 10 que indica un completo acuerdo). Ofrece información sobre cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, competencias sociales, autonomía emocional y competencias para la vida y el bienestar; más una puntuación global de competencia emocional.

Cada una de estas dimensiones son a su vez el conjunto de subcompetencias, tal y como se resume en la tabla siguiente de acuerdo con el modelo planteado por Bisquerra y Pérez Escoda (2007).

Tabla 2. Resumen de las dimensiones del Cuestionario de Desarrollo Emocional

<b>Conciencia Emocional</b>	Toma de conciencia de las propias emociones	Se mide la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, así como la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
	Dar nombre a las emociones	
	Comprensión de las emociones de los demás	
<b>Regulación Emocional</b>	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Se refiere a la capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada.
	Expresión emocional	
	Capacidad para la regulación emocional	
	Habilidades de afrontamiento	
	Competencia para autogenerar emociones positivas	

<b>Competencias Sociales</b>	Dominar las habilidades sociales básicas	La autonomía emocional se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones sociales con otras personas.
	Respeto por los demás	
	Comunicación receptiva	
	Comunicación expresiva	
	Compartir emociones	
	Comportamiento prosocial y cooperación	
	Asertividad	
	Prevención y solución de conflictos	
	Capacidad de gestionar situaciones emocionales	
<b>Aunonomía Emocional</b>	Autoestima	En esta dimensión se incluyen toda una serie de características relacionadas con la autogestión emocional.
	Automotivación	
	Actitud positiva	
	Responsabilidad	
	Auto-eficacia emocional	
	Análisis crítico de normas sociales	
	Resiliencia para afrontar situaciones adversas	
<b>Competencias para la vida y bienestar</b>	Fijar objetivos adaptativos	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para dar solución a problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.
	Buscar ayuda y recursos	
	Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida	
	Bienestar subjetivo	
	Fluir	

## Resultados

De acuerdo con los resultados de la tabla 3 puede observarse que la competencia emocional media de los participantes en el estudio es de 6,20. Esto ha de interpretarse como que en conjunto la muestra goza de un nivel de desarrollo de competencia emocional 6'2 en una escala que oscila entre 0 y 10; por lo tanto está un poco por encima de un dominio básico. Eso es preciso interpretarlo como que dispone de un potencial de mejora o desarrollo general de 3'8 puntos. Sin embargo, el análisis más interesante lo ofrecen las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones de la competencia emocional, puesto que aquellas dimensiones con puntuaciones más débiles serán las susceptibles de mayor atención en el diseño de una posible intervención para su desarrollo. De acuerdo con los resultados, se observa un buen nivel en las dimensiones conciencia y competencia de vida y bienestar ( 7 sobre 10), mientras que las dimensiones de regulación (5,4) y autonomía emocional (5,6) se sitúan en un nivel medio siendo las peor puntuadas y por lo tanto las que requieren mayor atención.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables del estudio

Variable	Total		
	Media	S.D.	N
Total Competencia Emocional (CDE-A)	6,20	1,01	58
Conciencia emocional (CE)	7,08	1,25	58
Regulación Emocional (RE)	5,46	1,24	58
Competencia Social (CS)	6,13	1,11	58
Autonomía emocional (AE)	5,67	1,51	58
Competencias de vida y Bienestar (CVB)	7,06	1,23	58
Pensamiento Constructivo Global (PCG)	99,21	13,51	48
Afrontamiento emocional (EMO)	79,63	14,02	48
Autoaceptación (Aut)	24,90	4,24	48
Ausencia de sobregeneralización negativa (Sob)	14,67	2,74	48
Ausencia de hipersensibilidad(Hip)	22,02	5,20	48
Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables (Rum)	17,83	4,94	48
Afrontamiento conductual (CON)	51,79	7,12	48
Pensamiento positivo (Pos)	15,71	5,13	48



Orientación a la acción (Acc)	26,23	4,20	48
Responsabilidad (Res)	15,31	2,79	48
Pensamiento Mágico MAG	18,04	5,38	48
Pensamiento categóricoCAT	39,21	8,01	48
Pensamiento polarizado (Pol)	14,35	4,83	48
Susplicacia (Sus)	13,54	3,51	48
Intransigencia (Int)	9,15	2,22	48
Pensamiento Esotérico ESO	31,60	9,62	48
Creencias paranormales (Par)	13,96	4,65	48
Pensamiento supersticioso (Sup)	18,08	5,19	48
Optimismo ingenuo OPT	49,71	7,97	48
Pensamiento exagerado (Exa)	17,37	4,62	48
Pensamiento Estereotipado (Est)	9,40	1,99	48
Ingenuidad (Ing)	23,98	3,873	48

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 4, tras analizar los resultados entre ambos instrumentos de acuerdo con la muestra de estudiantes (N=48), se observa una correlación positiva (\*\*p < 0,001) entre la competencia emocional y algunas dimensiones del pensamiento constructivo global que resultan interesantes.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables del estudio

		Total CDE-A	Conciencia	Regulación	Comp. Social	Autonomía	Comp.vid a
<b>PCG</b>	r	<b>,826**</b> ,000	<b>,469**</b> ,001	<b>,760**</b> ,000	<b>,617**</b> ,000	<b>,811**</b> ,000	<b>,613**</b> ,000
<b>EMO</b>	r	<b>,813**</b> ,000	<b>,395**</b> ,005	<b>,759**</b> ,000	<b>,609**</b> ,000	<b>,845**</b> ,000	<b>,593**</b> ,000
<b>Aut</b>	r	<b>,586**</b> ,000	<b>,297*</b> ,040	<b>,543**</b> ,000	<b>,423**</b> ,003	<b>,676**</b> ,000	<b>,377**</b> ,008
<b>Sob</b>	r	<b>,643**</b> ,000	<b>,357*</b> ,013	<b>,566**</b> ,000	<b>,537**</b> ,000	<b>,619**</b> ,000	<b>,469**</b> ,001

<b>Hip</b>	r	<b>,652**</b> ,000	,248 ,089	<b>,648**</b> ,000	<b>,542**</b> ,000	<b>,679**</b> ,000	<b>,407**</b> ,004
<b>Rum</b>	r	<b>,716**</b> ,000	<b>,399**</b> ,005	<b>,661**</b> ,000	<b>,471**</b> ,001	<b>,737**</b> ,000	<b>,574**</b> ,000
<b>CON</b>	r	,279 ,054	<b>,305*</b> ,035	,249 ,088	,253 ,083	,222 ,130	,107 ,470
<b>Pos</b>	r	,243 ,096	,080 ,590	,186 ,207	,195 ,185	,148 ,316	<b>,352*</b> ,014
<b>Acc</b>	r	<b>,372**</b> ,009	<b>,447**</b> ,001	<b>,332*</b> ,021	,246 ,091	<b>,292*</b> ,044	,218 ,137
<b>Res</b>	r	,204 ,164	,133 ,368	,120 ,418	,213 ,145	,072 ,628	<b>,290*</b> ,045
<b>MAG</b>	r	<b>-,735**</b> ,000	<b>-,394**</b> ,006	<b>-,755**</b> ,000	<b>-,522**</b> ,000	<b>-,680**</b> ,000	<b>-,521**</b> ,000
<b>CAT</b>	r	<b>-,535**</b> ,000	<b>-,357*</b> ,013	<b>-,479**</b> ,001	<b>-,419**</b> ,003	<b>-,426**</b> ,003	<b>-,449**</b> ,001
<b>Pol</b>	r	-,128 ,386	-,219 ,135	-,177 ,229	-,071 ,634	-,128 ,385	,075 ,611
<b>Sus</b>	r	<b>-,625**</b> ,000	<b>-,344*</b> ,017	<b>-,543**</b> ,000	<b>-,557**</b> ,000	<b>-,575**</b> ,000	<b>-,453**</b> ,001
<b>Int</b>	r	-,167 ,257	-,123 ,403	-,180 ,221	-,176 ,231	-,103 ,487	-,065 ,663
<b>ESO</b>	r	-,242 ,098	-,106 ,473	<b>-,325*</b> ,024	-,085 ,565	-,156 ,290	-,245 ,093
<b>Par</b>	r	-,187 ,204	-,215 ,142	-,260 ,074	-,063 ,669	-,116 ,431	-,082 ,581
<b>Sup</b>	r	-,178 ,225	-,018 ,905	-,234 ,110	-,091 ,538	-,131 ,376	-,187 ,203
<b>OPT</b>	r	-,092 ,535	-,032 ,827	-,042 ,777	-,046 ,757	-,025 ,865	-,232 ,112
<b>Exa</b>	r	,102 ,492	,004 ,977	,099 ,504	,035 ,812	,053 ,718	,200 ,174

<b>Est</b>	r	-,134 ,362	-,174 ,236	-,137 ,353	-,072 ,625	-,173 ,239	,002 ,987
<b>Ing</b>	r	,043 ,771	,072 ,626	,048 ,744	,057 ,699	,107 ,470	-,106 ,471

r = Correlación de Pearson: Sig.(bilateral)

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 \*La correlación es significativa al nivel 0,05

Cabe destacar la correlación entre la escala de Pensamiento Constructivo Global y la puntuación total del CDE-A ( $r=0,826$ ), así como entre las cinco dimensiones de la competencia emocional. Estos resultados (véase tabla), nos permiten afirmar que las personas que poseen una alta competencia emocional se caracterizan por pensar automáticamente de forma constructiva.

Las personas con mayor pensamiento constructivo presentan una imagen adecuada de sí mismos y los demás ( $r=811$  con la dimensión de autonomía emocional), además disponen de mejores competencias para la regulación emocional ( $r=760$ ) y el mantenimiento de relaciones gratificantes con los demás ( $r=617$  en cuanto a competencia social) y ello incide en su capacidad para adoptar comportamientos adecuados y responsables en la búsqueda del bienestar personal y social ( $r=613$ ).

Si atendemos a la dimensión de afrontamiento emocional entendida por Epstein (2001) como aquella capacidad que lleva a las personas a enfrentarse a las situaciones estresantes como un desafío, no es de extrañar la buena correlación con las dimensiones de Regulación Emocional ( $r=759$ ) y de autonomía Emocional ( $r=845$ ). De este modo, se entiende que las personas con buenas capacidades de autogestión personal poseen una buena autoestima e imagen de sí mismos, no sobregeneralizan el significado de acontecimientos negativos, mantienen una actitud positiva y tienen buenas capacidades para automotivarse e implicarse en actividades diversas de la vida social, emocional, etc.

Asimismo, la correlación inversa entre el pensamiento categórico y la competencia emocional ( $r=-,535$ ) permite afirmar que la persona con un buen desarrollo de sus competencias emocionales es capaz de afrontar las dificultades con un pensamiento alternativo que le confieren mayor flexibilidad y adaptabilidad, a la vez que puede mostrarse más amable y confiar más fácilmente en los demás.

Paralelamente, conviene reparar en la correlación inversa con las formas de pensamiento destructivo evaluadas por Epstein. Concretamente se observa una correlación negativa entre la puntuación en regulación emocional y la escala de Pensamiento esotérico, que indicaría que las personas que destacan por sus creencias paranormales y con alto grado de superstición adolecen de pensamiento crítico y confían demasiado en la intuición, hecho que permite explicar las dificultades en la gestión adaptativa de

sus emociones. De forma parecida las personas con elevado Optimismo ingenuo, es decir, aquellas personas que tienden a generalizar los sucesos favorables, basadas en pensamientos simplistas y con poco fundamento son las que menos destacan en su capacidad de gestión emocional.

## **Discusión**

El estudio tuvo como objetivo principal analizar las relaciones entre el CTI (Inventario de Pensamiento Constructivo) y el CDE-A (Cuestionario de Desarrollo Emocional) como medidas de Inteligencia Emocional. A la luz de los resultados expuestos podemos decir que, a nivel global, existe una alta correlación entre ambos instrumentos. Sin embargo, este nivel de significatividad varia al correlacionar las distintas escalas y subescalas, encontrando distintos grados de significatividad e incluso, en algunas de ellas, no hemos encontrado ninguna asociación.

A la vista de estos resultados, y más allá de establecer relaciones causa efecto, podemos afirmar que los estudiantes que presentan mayores niveles de competencia emocional, manifestaran puntuaciones mas elevadas en cuanto al Pensamiento Constructivo Global (PGC), encontrándonos ante personas con buenas capacidades y competencias para enfatizar el aspecto positivo de las situaciones, que tienen una visión positiva de sí mismos y de los demás, lo que les lleva a adaptar sus formas de pensar a las distintas situaciones, actuando con responsabilidad y no dejándose llevar por creencias irracionales. Resultados que apuntan en la misma dirección de otros estudios como los de Garaigordobil y Oñederra (2010).

En este sentido, entendemos que el Cuestionario de Desarrollo Emocional en Adultos (CDE-A) y el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI) constituyen instrumentos de medida en los que podemos apoyarnos para fundamentar la necesidad de promover actuaciones formativas en lo que a desarrollo de competencias emocionales se refiere.

Como limitaciones de este estudio, es preciso tener en cuenta no sólo el tamaño y el perfil concreto de la muestra (algo que conviene tener presente de cara a generalizar los resultados y las conclusiones de la presente investigación), sino el carácter ambos instrumentos, pues se presentan como medidas de autoinforme y sería conveniente complementar estos resultados, con otras medidas de corte más cualitativo (observaciones) o con estrategias de recogida de información a partir de otras fuentes (compañeros, familiares, etc.), así como con otras medidas de habilidades emocionales, como por ejemplo el MESCEIT de Salovey, Mayer y Caruso (2001).

## Bibliografía

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and application at home, School and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bermúdez, M.P., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*. 2 (1), 27-32.
- Casado, M.L., Sánchez Ávila, C. y López Fernández, D. (2011) Formación en competencias transversales en la Universidad: Inteligencia Emocional y Coaching. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2011). Madrid: España. Disponible en <http://www2.topografia.upm.es/grupos/innggeo/ficheros/CO71.pdf>. (Consultado el 20/12/2013)
- Contreras, G. O., Aragón, B. L. & Velásquez, O. M. (2008). *El pensamiento constructivo en estudiantes universitarios: una evaluación con el CPCE*. Ponencia presentada en el XV Congreso Internacional de Investigación Educativa, Tampico, Tamaulipas, México.
- Contreras, F., Barbosa, D. y Espinoza, J.C. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para la formación de líderes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6 (1), 65-79.
- Daniel, H. (2005). El pensamiento constructivo y su relación con la visión de sí mismo, del mundo y del futuro en ingresantes de la facultad de ciencias humanas de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*. 6,1 (11), 193-211.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Elias, M., Tobias, S. & Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*, Barcelona: Plaza y Janés.
- Epstein, S. (1987). *Constructive Thinking Inventory* (trad. y adapt. cast. Departamento I+D. Madrid: TEA, 2001).

- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, 709-724.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Epstein, N. (2001). *CTI. Inventario de pensamiento constructivo. Una medida de la Inteligencia Emocional*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia Emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*. 3 (2),243-256.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Harris, P. & Lightsey, O. (2005). Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism, and subjective well-being. *European Journal of Personality*, 19(5), 409-426.
- López, G. (1996). Attachment-related predictors of constructive thinking among college students. *Journal of Counseling and Development*, 75(1), 58-63.
- López Sánchez, M.; Jiménez Torres, M.G. y López Núñez, J.A. (2011). Análisis de la relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en el profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista de ciencias de la educación*. 228, 439-451.
- López Palenzuela, D. (2009). Si Piensas Constructivamente No Necesitas Inteligencia Emocional. Análisis crítico de la adaptación española del Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI). En Pablo Fernández Berrocal (Coord). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Fundación Marcelino Botín. Pp.73-78.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2001). *Technical Manual for the MSCEIR v.2.0*. Toronto. Canadá: MHS Publishers.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000): Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2nd ed) (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. XIII, 34.
- Pérez-Escoda, N. (2013) Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. Comunicación presentada en el XVI Congreso Nacional y II Internacional de AIDIPE. "Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas" Alicante 4-6 de Septiembre.

Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (CDE-A). *REOP*, 21 (2), 367-379.

Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. 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* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

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

Scheuer, E. & Epstein, S. (1997). Constructive thinking, reactions to a laboratory stressor, and symptoms in everyday life. *Anxiety, Stress and Coping*, 10(3), 269-303.

Schulze, R. & Richard, R. (Eds). (2005). *Emotional Intelligence: An International Handbook*. Cambridge (MA): Hogrefe & Huber Publishers.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J. T., Golden C.J. & Dornheim, L. (1998). Development and a validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 166-177.