



UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD,
EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS

Inteligencia Emocional y Personalidad
de los Alumnos de Arte Dramático:
¿Qué los Define como Actores y Directores?

D^a Dolores Galindo Marín

2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD,
EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS

Tesis Doctoral:

Inteligencia Emocional y Personalidad de los Alumnos de Arte Dramático:

¿Qué los define como Actores y Directores?

Dirigida por:

Dra. Dña. Mercedes Ferrando Prieto

Contratado Doctor de Psicología Evolutiva y de la Educación

Dra. Dña. María Dolores Prieto Sánchez

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación

Dra. Dña. Marta Sainz Gómez

Profesora asociada de Psicología Evolutiva y de la Educación

Presentada por:

Dña. Dolores Galindo Marín

Octubre 2015

CARTA De Directoras

Si quieres que yo llore es necesario que primero llores tú.

El arte poética, Horacio.

HAMLET: [...] *¿No es monstruoso que este actor, en una ficción, en un sueño de pasión, pueda dirigir tan a su placer el propio ánimo, que agite y desfigure su rostro en la declamación, vertiendo de sus ojos lágrimas, debilitando la voz y ejecutando todas sus acciones tan acomodadas a lo que quiere expresar? ¡Y todo por nada! ¡Por Hécuba! ¿Y quién es Hécuba para él, o él para Hécuba, que debe sufrir por ella?*

Hamlet, W. Shakespeare.

CORDELIA: *(aparte.)-¿Qué te queda pues, pobre Cordelia? ¿Pobre? No, estoy segura que mi corazón siente más amor del que mis labios pueden expresar.*

El Rey Lear. W. Shakespeare

AGRADECIMIENTOS

La gratitud es un sentimiento de estima y reconocimiento. Con las palabras que siguen trataré de corresponder a todas aquellas personas que, de alguna forma, han ayudado a que este trabajo sea una realidad. Con toda seguridad, la parquedad de mi expresión no recoja la magnitud y profundidad de la emoción que siento en estos momentos.

En primer lugar a mis directoras de tesis: Dra. Dña. Mercedes Ferrando Prieto, Dra. Dña. María Dolores Prieto Sánchez y Dra. Dña. Marta Sainz Gómez, esta tesis no sería una realidad sin su experiencia y trabajo.

El modo en el que la Dra. Dña. Dolores Prieto me acogió, desde el primer momento, dándome toda la confianza para iniciar lo que era tan solo una intuición: llevar a cabo una investigación que vinculara a los alumnos de Arte Dramático con la Inteligencia Emocional, su impulso fue definitivo para iniciar este proyecto.

Las horas de trabajo frente a los datos, que a mí me parecían jeroglíficos imposibles, junto a la Dra. Mercedes Ferrando, sus traducciones del inglés, tanto en los instrumentos como en los artículos más difíciles para mí, sus continuas llamadas al orden y al rigor metodológico cuando mi imaginación artística me hacía olvidar el verdadero propósito del trabajo.

Las consideraciones, apreciaciones y comentarios sobre el marco teórico de la Dra. Marta Sainz han favorecido la estructura de este trabajo, evitando mi tendencia al compendio y a la sobreinformación. Todo me parecía poco y es bien sabido, como indica la conocida frase de Mies Van der Rohe, que “Menos es más”.

Las aportaciones profesionales de mis tres directoras, no han quedado solamente en esa faceta, sino que han ido más allá. Siento que existe una energía especial, en el grupo de investigación, que dirige la Dra. Prieto, creo que es amor por lo que hacen. Quedará para siempre en lo más hondo de mi ser, el profundo respeto que siento hacia ellas como investigadoras, como profesionales y como personas. Me siento muy honrada de haber sido vuestra discípula. Muchas gracias por vuestra dedicación.

Este grupo de investigación de Altas Habilidades que dirige la Dra. Prieto cuenta con un equipo excepcional, al que de alguna forma he pertenecido, pese a ser una intrusa. A todos les doy las gracias y especialmente a la profesora Dña. María José Ruiz Melero que con gran generosidad ha colaborado en la corrección de referencias bibliográficas, y siempre ha estado disponible para resolver mis dudas.

Quiero recordar también, al Dr. D. Francisco Javier Corbalán Berna con el que reanudé, después de muchos años, mi nunca perdido interés por la investigación.

Al Dr. D. César Oliva Olivares, con el que me inicié en la investigación hace ya tantos años. Aquella vez no pudo ser, a lo largo este tiempo me instó a que retomara esta faceta que ha culminado con este trabajo.

A la Dra. Dña. Isabel Grimaldos García, por sus apreciaciones sobre el lenguaje jurídico y los aspectos legislativos de los estudios superiores de Arte Dramático.

Fuera del ambiente de la Universidad de Murcia, el segundo lugar al que dirijo la mirada es a la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia, en este centro me formé como actriz y dedico mi actividad profesional.

En primer lugar a D. Juan Ángel Serrano Masegoso, director de la ESAD de Murcia cuando esta tesis se inició. Nos brindó el centro y dio todas las facilidades, recursos y espacios para que pudiéramos obtener los datos que serían después analizados en nuestro estudio empírico. Su insistencia en que dedicara tiempo al estudio y al desarrollo de este

trabajo ha sido una fuerza motivadora enorme. No podía decepcionarte Juan Ángel, gracias por ser mi *Pepito Grillo*.

La segunda persona es la actual directora, Dra. Dña. Sonia Murcia Molina, has sido mi modelo. Recuerdo el día en el que presentaste tu tesis y tus palabras tras la defensa: ¡Ahora tú! y te dije: sí. Tampoco a ti podía decepcionarte. En estos últimos años, formando parte del Equipo de Dirección, has renovado mi incondicional amor por nuestro trabajo en la Escuela. Somos muy afortunadas por poder compartir tanto. Gracias por tu ánimo, por tu energía, por tu fuerza, por decirme todos los días: ¡estudia!

Al resto de mis compañeros de equipo directivo: a la profesora Dña. Raquel Jiménez Marín. Por cuestionarme cada día y recordarme a la vez, en los peores momentos, que este trabajo era únicamente fruto de mi propio deseo personal. Por sus reflexiones sobre la conveniencia de que aparecieran los aspectos legislativos en este trabajo. Gracias por estar siempre ahí.

A la Dra. Dña. Mercedes Carrillo Guzmán que ha asumido con total generosidad su labor en el equipo directivo para que yo pudiera acabar este trabajo, gracias por ello, por tu ánimo y tu inquebrantable fe en que este trabajo vería la luz. (¡Sigue, tú sigue!)

Al Dr. Don César Oliva Bernal, por sus consideraciones sobre el oficio del actor y nuestra profesión de docentes, por su mesura y capacidad de análisis de estos temas que tanto nos apasionan.

A todos mis compañeros de claustro, especialmente a aquellos que amablemente cedieron su tiempo lectivo para recoger los datos; a mis compañeros del Departamento de Interpretación interesados en el desarrollo de este trabajo, gracias por vuestras consideraciones y vuestro tiempo, espero que este trabajo nos estimule, sea fuente de discusión y aporte interesante reflexiones a nuestras reuniones de Departamento.

Mi consideración a los compañeros de claustro que han presentado tesis doctorales o lo harán en breve. Hemos compartido las dificultades de la investigación, en un medio laboral que no reconoce este trabajo como parte de nuestra actividad profesional. Esta tesis es una muestra de respeto hacia vuestro quehacer diario formando actores y directores de escena. Una tarea apasionante como solo pueden serlo las cosas que aúnan cerebro y entrañas.

Por supuesto mi más sincero y rotundo agradecimiento a todos los alumnos que tan generosamente dedicaron su tiempo a contestar los test y cuestionarios que forman el estudio empírico. Su participación, voluntaria y desinteresada, ha sido imprescindible. Sois lo principal.

Fuera de estos dos ámbitos mi primer agradecimiento es para Dña. Encarna Ros Planes. Gracias por ayudarme a enfocar mi deseos, por hacerme consciente de mí misma, por mostrarme la fuerza del compromiso; por el camino que hemos recorrido esta tesis es hoy una realidad y no una quimera.

Un cariñoso recuerdo a mis amigas, mis disculpas por perderme en estos últimos años tantos momentos con vosotras. A todas, mi gratitud por escucharme, entenderme y quererme. Por darme ánimo, por apremiarme siempre. Sabéis que el afecto es mutuo.

A mi familia, primera escuela de inteligencia emocional.

A mis padres por estar siempre ahí. Por darme tanto, por pedir tan poco. Por respetar desde niña mi interés por el teatro y disfrutar conmigo, por tanto amor.

A mis hermanos que siempre han estado pendientes de la evolución de este trabajo, que me han prestado su ayuda con la calidad de los gráficos, con la bibliografía, con una buena fiesta...os quiero mucho.

A mi marido, compañero y amigo Javier, me sufres y amas. A veces hasta creo que me comprendes, gracias. Tienes razón, soy muy emocional, qué se le va a hacer.

A mis hijas Elena y Laura, lo mejor y más bello es veros crecer cada día.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN	19
MARCO TEÓRICO.....	25
CAPITULO 1	27
PERSONALIDAD	27
1.1. ORIGEN DEL TÉRMINO PERSONALIDAD	28
1.1.1. Individuo, persona, organismo y personalidad	29
1.2. DEFINICIONES CIENTÍFICAS DE LA PERSONALIDAD.....	31
1.2.1. Componentes de la personalidad	35
1.3. EL ESTUDIO PSICOLÓGICO DE LA PERSONALIDAD	42
1.4. MODELOS FACTORIALES DE LA PERSONALIDAD	45
1.4.1. Rasgos y factores de personalidad.....	47
1.4.2. Un modelo factorial-biológico: el modelo PEN de Eysenck	50
1.4.3. Modelos factoriales léxicos	54
1.4.3.1. Modelo de R.B. Cattell	54
1.4.3.2. Modelo de los Cinco Factores de McCrae y Costa	58
1.5. CONCLUSIONES.....	63
CAPÍTULO 2.....	65
INTELIGENCIA Y EMOCIÓN	65
2.1. LA INTELIGENCIA	66
2.2. LA EMOCIÓN	74
2.2.1. Teorías de la emoción.....	79
2.2.2. Características de las emociones	84
2.2.3. Análisis dimensional de las emociones básicas	86
2.3. CONCLUSIONES.....	89

CAPÍTULO 3	91
INTELIGENCIA EMOCIONAL	91
3.1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO CONSTRUCTO	92
3.2. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ACTUALIDAD	94
3.2.1. El modelo de Inteligencia emocional de Mayer y Salovey.....	95
3.2.2. El modelo de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On	99
3.2.3. Modelo de autoeficacia emocional de Petrides y Furnham	101
3.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	102
3.4 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y OTROS CONSTRUCTOS DE LA	
INTERACCIÓN SOCIAL	110
3.4.1. La Empatía	110
3.4.2. Regulación emocional	112
3.5. CONCLUSIONES	115
CAPÍTULO 4	117
RASGOS DE PERSONALIDAD Y MANEJO EMOCIONAL DEL ACTOR	
.....	117
4.1. RASGOS DE PERSONALIDAD DE LOS ACTORES	119
4.1.1. Diferencias en personalidad entre estudiantes de arte dramático	119
4.1.2. Estrés y rasgos de personalidad	121
4.1.3. Perfiles psicológicos de los actores profesionales	124
4.1.4. Rasgos de personalidad de los comediantes profesionales	126
4.1.5. Vulnerabilidad psicológica de los actores	131
4.1.6 El actor se hace: Algunos rasgos de su personalidad.....	134
4.1.7. Miedo escénico. Rasgos de personalidad y ansiedad en actores de élite	136
4.2. EMPATÍA Y TEORÍA DE LA MENTE	139
4.2.1. Los actores son habilidosos para comprender las conductas de los otros.....	139
4.2.2. ¿Hay relación entre la Teoría de la Mente, la empatía y la actuación?.....	142
4.2.3. Empatía y Teoría de la Mente en la experiencia de la actuación.....	145
4.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ACTORES	149
4.3.1. Habilidades Sociales de los actores	149

4.3.2. Experiencia profesional de los actores	151
4.3.3. Manejo de las emociones en los actores	154
4.3.4. Perspectivas Psicológicas de la actuación	156
4.3.5. Vivir mundos alternativos e interiores: Primeros signos del talento	158
4.3.6. Inteligencia Emocional y su relación con el entrenamiento de Sanford Meisner	162
4.4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	165
CAPÍTULO 5	169
LOS ESTUDIOS DE ARTE DRAMÁTICO.....	169
5.1. MARCO LEGISLATIVO	170
5.2. FORMA DE ACCESO.....	170
5.3. COMPETENCIAS QUE DEBEN ADQUIRIR LOS TITULADOS	172
5.4. CONTRIBUCIÓN DEL CURRÍCULO AL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	174
5.5. EL MODELO DE IE DE HABILIDAD EN EL ARTE DRAMÁTICO	177
5.6. CONCLUSIONES.....	181
ESTUDIO EMPÍRICO	183
CAPÍTULO 6.....	185
OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y RESULTADOS.....	185
6.1. OBJETIVOS.....	186
6.2. METODOLOGÍA	187
6.2.1. MUESTRA	187
6.2.2. INSTRUMENTOS	188
6.2.2.1. NEO PI-R, Inventario de Personalidad NEO Revisado (Costa & McCrae, 2002).....	189
6.2.2.2 Test Factor "g" Cattell (Escala 3) (Cattell & Cattell, 1973/1999)	191
6.2.2.3 Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).....	192
6.2.2.4 EQ-Bar On (EQ-i) Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997)	193
6.2.2.5 Calificaciones	196

6.2.2.6 Resumen de las variables del estudio.....	196
6.2.3. PROCEDIMIENTO	197
6.2.4. ANÁLISIS DE DATOS	198
6.3. RESULTADOS.....	199
6.3.1. Estadísticos descriptivos y comparación con la población general	199
6.3.1.1. Perfil en Personalidad	199
6.3.1.2. Perfil de los alumnos de Arte Dramático en Inteligencia general	200
6.3.1.3. Perfil de los alumnos de Arte Dramático en MSCEIT.....	201
6.3.1.4. Perfil de los alumnos de Arte Dramático en Inteligencia Emocional Autopercebida.....	203
6.3.2. Estudiar diferencias en los perfiles psico-cognitivos-emocionales de los participantes atendiendo a su especialidad de estudios (Interpretación vs. Dirección).....	203
6.3.2.1. Diferencias en personalidad según la especialidad	203
6.3.2.1. Diferencias en Inteligencia general según la especialidad	204
6.3.2.2. Diferencias en Inteligencia Emocional medida por el MSCEIT	204
6.3.2.3. Diferencias según especialidad para Inteligencia emocional con EQ-i.....	205
6.3.3. Diferencias entre los participantes según el género.....	206
6.3.4. Curso académico	210
6.3.5. Estudiar la influencia de la IE y la personalidad en la calidad como actor y en la calidad como director dramático	216
6.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	217
EPÍLOGO	227
A MODO DE CONCLUSIONES ABIERTAS A LA CRÍTICA	229
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	239
REFERENCIAS	241
ANEXOS	279
ANEXO.....	281
ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS	281

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta con el título “Inteligencia Emocional y Personalidad de los alumnos de Arte Dramático: ¿qué los define como actores y directores?” tiene como objetivo principal estudiar el perfil psicocognitivo-emocional de los estudiantes de Interpretación y Dirección de escena, futuros profesionales de las Artes Escénicas (AA.EE.).

El interés de los investigadores por estos tópicos es diferente en tradición y desarrollo. El concepto de Personalidad, consustancial al estudio de las diferencias individuales, tiene una larga tradición tanto en la filosofía como en la psicología desde los orígenes de esta ciencia. El concepto de Inteligencia Emocional (IE) es muy reciente, apenas treinta años, por lo que las investigaciones son aún escasas si se comparan con otros tópicos como la inteligencia o la creatividad, vinculados al ámbito de la investigación en educación.

No obstante, la Inteligencia Emocional ha experimentado en la última década un auge considerable. Ha sido constante el número de trabajos de investigación y bibliografía divulgativa que tratan este tema, en diferentes campos y cómo no en el educacional. Se puede decir, sin menoscabo, que la IE está de moda. Esta particularidad ha hecho que el concepto se popularice hasta llegar a cierta banalización de la que debemos huir, si tratamos con rigor nuestra profesión como educadores.

La vinculación entre Personalidad e Inteligencia Emocional es frecuente. Son varios los trabajos en los que se relacionan ambos, especialmente en el ámbito educativo en todos los niveles.

Por otra parte, como descubriremos en el capítulo dedicado a la Inteligencia Emocional, para algunos autores la IE es un rasgo de personalidad, si bien otros plantean sus modelos como un conjunto de habilidades, como una competencia, circunstancia esta que nos parecía *a priori* de gran interés teniendo en cuenta nuestro grupo de estudio.

La tesis que presentamos se acerca también a otros dos temas antagónicos en la cultura occidental, que están representados en el arte dramático por la oposición entre lo apolíneo y lo dionisiaco, razón y pasión, en definitiva: inteligencia y emoción.

Como ha indicado Sainz (2010) “el tener una concepción bien definida del constructo inteligencia y las implicaciones educativas que de la misma se derivan, nos puede facilitar una posterior evaluación y desarrollo” (p.71). Se puede decir lo mismo de la emoción que, sin embargo, ha quedado relegada de este ámbito. No obstante en la formación actoral la emoción ha sido, desde los orígenes de este arte, la piedra angular a partir de la que se ha construido el oficio del comediante. La historia de la actuación ofrece referencias, desde la antigua Grecia, de procedimientos para suscitar las emociones del actor sobre el escenario y por ende en el auditorio. Conocer y comprender el constructo emoción desde el ámbito científico es una tarea que ayudará al docente de AD y a sus estudiantes.

La concepción histórico-cultural de las emociones tiene su reflejo en todas las artes. La actividad teatral y el modo en el que los actores representan, viven, experimentan o expresan las emociones es fruto de las variaciones de este universo simbólico y estético. La paradoja de la que Diderot (1872/1990) nos habla en su famoso texto es constante en las disquisiciones sobre el arte del actor como lo demuestra el trabajo de Konijn (2000).

La pregunta que cabe hacerse al presentar un trabajo como este es ¿Por qué estudiar la personalidad y la inteligencia emocional de estos estudiantes, futuros actores y directores?

Aunque más adelante nos detendremos en explicar todas las causas que suscitaron este estudio, comenzaremos por citar tres aspectos:

La personalidad ha sido tradicionalmente la fuente de la que se alimenta la expresión artística. Así lo observamos en los precursores del estudio científico de la creatividad, bien desde una perspectiva psicoanalítica, como forma liberadora de deseos inconscientes, o bien partiendo de un enfoque humanista, en el que la actividad artística es resultado de la relación entre variables de la personalidad, la motivación y el ambiente (Ferrando, 2006).

En el caso de la IE, tanto el popular modelo de Goleman (1995/1996) como el modelo de Mayer y Salovey (1997/2009) sugerían, al inicio de nuestro estudio, claras vinculaciones con el entrenamiento actoral y en consecuencia se podría esperar que los estudiantes de Arte Dramático (AD) desarrollarán esta capacidad en relación con otros grupos de personas no entrenadas en artes escénicas.

Sumado a estas dos consideraciones, el propio marco legislativo (Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo) de los estudios de AD recoge, entre las competencias generales que deben alcanzar los titulados, la “utilización” entre otras capacidades, de la “Inteligencia Emocional”. El estudio riguroso del concepto de IE se hace indispensable para afrontar este requerimiento legislativo.

Una vez expuestas estas consideraciones preliminares, pasamos a describir la estructura de la tesis realizada que está compuesta de dos partes y seis capítulos.

La primera parte está dedicada a la fundamentación teórica, en la segunda parte exponemos nuestro estudio empírico.

En el primer capítulo se estudia la personalidad: desde los orígenes de la palabra, vinculados precisamente al teatro, pasando por las definiciones científicas del concepto y el acercamiento a las principales corrientes en su estudio científico, para finalizar dedicamos un amplio epígrafe a los modelos factoriales léxicos que fundamentan uno de los instrumentos empleados en la segunda parte de nuestro trabajo.

El segundo capítulo está subdividido en dos puntos dedicados a la inteligencia y a la emoción. Nos ocupamos de las diferentes definiciones científicas de ambos constructos, de diferentes enfoques de estudio y de los modelos teóricos más relevantes.

En el tercer capítulo se expone uno de los constructos objeto de nuestro estudio empírico, la Inteligencia Emocional. Describimos los orígenes del término, sus modelos y los instrumentos para su medida. También dedicamos un epígrafe a la revisión de otros constructos de la interacción social, como son la Empatía y la Regulación emocional, que han despertado el interés de los investigadores en población similar a nuestra muestra.

El cuarto tiene como objetivo examinar los estudios sobre el perfil psicocognitivo de artistas escénicos (actores y directores). La prospección realizada alcanzó hasta los años treinta del pasado siglo donde descubrimos los primeros autores interesados en la personalidad de los actores. Tras un estudio de la misma, hemos expuesto los trabajos más relevantes, agrupándolos por tópicos para una mejor comprensión. Destaquemos que si bien los actores y estudiantes de actuación han sido escasamente investigados en comparación con otros artistas, en el caso de los directores de escena esta atención es mínima, solo hemos encontrado un estudio sobre la imaginación en un grupo profesional de artistas en el que participan dos directores (Thomson & Jaque, 2012a).

Cerrando esta primera parte, el capítulo cinco está dedicado a describir el marco legislativo de los estudios superiores de AD, el proceso de acceso a esta carrera y las competencias que el alumno debe alcanzar para superar dichos estudios. Analizamos el actual currículo de los estudios de AD en Murcia para determinar su contribución al desarrollo de la IE. También relacionamos el modelo de habilidad de Mayer y Salovey con las principales aportaciones del entrenamiento en artes escénicas.

La segunda parte se recoge en el capítulo seis y se centra en la exposición de nuestro estudio empírico, cuyo objetivo principal es estudiar el perfil psicocognitivo y emocional de nuestros alumnos. Hemos contado con una muestra de 221 estudiantes, muy significativa, pues supone el 95% de los alumnos matriculados en el momento de la recogida de datos.

El estudio que presentamos tiene un carácter descriptivo y comparativo: buscamos aquellos rasgos de personalidad que caracterizan a los profesionales de las AA.EE., si estos presentan diferencias en inteligencia general con respecto a la población normativa y si su inteligencia emocional es mayor.

El estudio comparativo se ha hecho extensivo entre los mismos participantes, buscando las diferencias por especialidad de estudios (Interpretación *vs.* Dirección), por género y por curso académico.

Tiene también un carácter predictivo, en tanto que hemos buscado la relación entre las distintas variables de estudio con la calidad artística utilizando como criterio de calidad, las calificaciones académicas obtenidas por los estudiantes.

Los instrumentos, ampliamente aceptados en este dominio, son descritos en este último capítulo y los resultados obtenidos nos muestran que los alumnos de AD estudiados tienen una inteligencia general superior a la media, unos rasgos de personalidad caracterizados por el neuroticismo, son abiertos de mente y a la experiencia, poco amables, lo que implica egocentrismo, y obtienen puntuaciones bajas en responsabilidad.

En cuanto a los perfiles emocionales, destacan con respecto a la media normalizada, en comprensión emocional y manejo emocional, siendo ligeramente más bajos en facilitación emocional del pensamiento.

Para finalizar este capítulo, se discuten los datos con otros estudios de población similar hallados sobre todo en Estados Unidos. La presente investigación es la primera que se realiza en nuestro país sobre estos tópicos en una población de estudiantes de Arte Dramático. Destaquemos que recientemente, se ha presentado una tesis que versa sobre la Presencia Escénica y desarrolla instrumentos para su evaluación utilizando una muestra de estudiantes entre los que se encuentran precisamente, alumnos de la Escuela Superior de Arte de Dramático de Murcia (Molina, 2015).

Las limitaciones de nuestro estudio y las posibles vías de investigación en el futuro se plantean también en este último capítulo.

La tesis se cierra con un epílogo en el que de forma abierta se reflexiona sobre el trabajo realizado, sus implicaciones y las posibilidades que la relación entre psicología y entrenamiento en AA.EE. tienen para el ámbito educacional y otros.

Por último el trabajo se completa con las referencias bibliográficas consultadas y los anexos donde se incluyen los trabajos realizados con el EQ-i de Bar-On.

MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1

PERSONALIDAD

Desde los inicios de la cultura occidental se ha prestado especial atención al estudio de la personalidad, pues son enormes las implicaciones que esta tiene en la conducta cotidiana de los individuos. Como afirma Andrés-Pueyo (2002), ya desde las primeras aproximaciones se establecieron dos formas diferentes de abordar la cuestión: por una parte, el conocimiento empírico y positivista que tendría como pioneros a Hipócrates y Galeno, y por otra, una visión de naturaleza espiritual donde el conocimiento histórico y la reflexión filosófica posibilitan el conocimiento. Ambas tradiciones comparten una misma conclusión: la diversidad, la variabilidad de formas en las que puede desarrollarse la forma de ser y el comportamiento de un ser humano. Ahí radica la complejidad del estudio de la personalidad y es también el punto de partida para comprender este fenómeno.

Desde la antigüedad, desde cualquiera de las dos formas en las que se afrontara el estudio de la personalidad se intentó clasificar esa variabilidad, reduciéndola, hasta llegar a unas categorías manejables y representativas.

El término personalidad se utiliza tanto en el lenguaje cotidiano como en el ámbito científico con diferentes matices y acepciones. Dedicaremos el primer epígrafe al origen del término y su implementación en la literatura psicológica, en segundo lugar veremos los diferentes términos en los que podemos estructurar la definición de un ser humano como individuo, persona, organismo y personalidad. En tercer lugar, veremos las distintas definiciones científicas del término personalidad provenientes de expertos en el área, junto a los elementos estructurales del estudio de la personalidad y sus componentes. Por último, atenderemos a las diferentes corrientes que han estudiado este constructo desde la ciencia, especialmente los modelos factoriales de la personalidad, distinguiendo dos grandes bloques: los factoriales biológicos y los factoriales léxicos, explicando las nociones más relevantes de su metodología y deteniéndonos en los modelos más relevantes.

Porque de acuerdo con lo señalado por Engler (1996) la variedad de teorías y definiciones del término personalidad puede confundirnos o resultar perturbadora, sin embargo, todas y cada una de ellas tienen una utilidad, ofrecen juicios y reflexiones que posibilitan la creación de nuevas respuestas.

1.1. ORIGEN DEL TÉRMINO PERSONALIDAD

Desde el punto de vista etimológico personalidad es un término muy relacionado con el tópico de este trabajo, puesto que nos remite al teatro. Procede de la palabra latina *persōna*, máscara de actor, personaje teatral (del etrusco *phersu* y del griego *πρόσωπον*) (Real Academia Española RAE, 1992, p. 1583). En su origen designaba la máscara que el actor colocaba sobre su rostro para mostrar al personaje y para ser oído. Moliner (1980) distingue que el término está compuesto por el prefijo *per-* y la raíz de “sonare” lo que significa “para sonar” (p.716) que era una de las funciones de la máscara: propiciar que al actor se le escuchara y que al ampliar el gesto se le viera desde la distancia.

Si bien para algunos en esta acepción de persona como máscara puede parecer que lo importante es la apariencia exterior, no la organización interior, Allport (1963/1980) destaca el significado de *persona* como “el actor que la máscara ocultaba, es decir, el verdadero conjunto de sus cualidades internas y personales” (p.44).

Personalidad es una palabra compuesta por la raíz persona y el sufijo -idad que denota cualidad o estado, por lo que el sentido que damos hoy en el lenguaje común al término personalidad es, en las acepciones que aquí nos interesan “diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra.” “Conjunto de características o cualidades originales que destacan en algunas personas” (RAE, 1992, p. 1583).

En este trabajo nos interesa el término, no sólo en sus acepciones comunes, sino como concepto científico, es decir, con las especiales connotaciones y especificidades que el devenir de las diferentes teorías psicológicas han otorgado al concepto personalidad, de tal forma que el concepto no sólo expresa una abstracción por la que generalizamos desde lo particular, sino que al estar inserto en una teoría científica determinada se ha transformado en un constructo.

Los psicólogos elaboran teorías para describir y explicar determinados fenómenos que posteriormente deben ser contrastadas con la realidad (evidencia empírica). Cuando estos fenómenos son difícilmente observables, se emplean herramientas que permiten generar estrategias de comprobación en un segundo nivel. Nos referimos a los modelos y a los constructos.

“Un modelo es una representación arbitraria de una parcela de la realidad que sirve para simular su funcionamiento” (León & Montero, 2003, p.16). Es una metáfora por la que se toma un objeto o incluso un signo lingüístico o matemático, para hacerlo funcionar como si fuera el objeto representado.

Para poder operar con variables que por su carácter interno no son directamente observables se emplean o definen constructos. Pero antes de entrar en las definiciones científicas del constructo personalidad y estudiar sus modelos más representativos, consideramos conveniente distinguirlo de otros conceptos que constatan el fenómeno de la variabilidad del comportamiento humano.

1.1.1. Individuo, persona, organismo y personalidad

Cada individuo es único e irrepetible. Mediante el estudio de las diferencias individuales psicológicas, podemos conocer la personalidad concreta de un individuo, lo que le caracteriza de forma idiosincrática; “el estudio de las diferencias interindividuales también es una forma de estudio de la misma personalidad” (Nuttin,

1973, p.18). El resultado, en definitiva, de una combinación de lo que somos al nacer y de los efectos de nuestra historia particular.

Siguiendo a Andrés-Pueyo (2002), Nuttin (1973) y Rojas (2001), distinguiremos entre los términos individuo, organismo, persona y personalidad. Un individuo es un ejemplar concreto de una especie de ser vivo, es indivisible y distinto del resto con los que tendrá semejanzas. Un ejemplar con un cierto nivel de organización interna y que al tener características estables le dan identidad.

Funcionalmente el individuo humano ofrece dos aspectos claramente diferenciables: es un organismo, definido como conjunto de funciones físico-biológicas, y es un psiquismo o conjunto de funciones psicológicas (mentales). El concepto de organismo procede de la biología y de forma muy simple podemos definirlo como un conjunto organizado de elementos dotado de vida.

La filosofía distingue entre individuo y persona pues considera al individuo como un ser indivisible, que es un todo en sí mismo, y a la persona como el ser de este individuo. Hay en esta distinción una dualidad de origen cartesiano entre naturaleza y espíritu que ha influido notablemente en la psicología. Afirma Rojas (2001) “educar es convertir a alguien en persona. Y ser persona es sacar lo mejor de uno mismo; condición indispensable para alcanzar la reciprocidad con los otros” (p. 21). La consideración del individuo en persona tiene estrecha relación con el devenir histórico y con la contribución de la sociedad y la cultura.

“El término persona designa al individuo humano concreto. Personalidad, por el contrario, es una construcción científica (...) designa la manera de ser y de funcionar que caracteriza al organismo psicofisiológico que denominamos persona humana” (Nuttin, 1973, p.24). Para Rojas (2001) “la personalidad es aquel conjunto de elementos físicos, psicológicos, sociales y culturales que se alojan en un individuo” (p.23).

Mediante la observación del comportamiento, de las disposiciones, de los rasgos y de las relaciones entre ellos, se produce una elaboración a nivel teórico que permite explicar, a partir de la investigación psicológica, la forma de ser de los individuos.

La psicología diferencial de la personalidad estudia la estructura básica de la misma. Andrés-Pueyo (2002) establece que está constituida por los conjuntos de atributos que se señalan a continuación:

- Procesos cognitivos: percepción, memoria, razonamiento...
- Procesos conativos: motivación, voluntad, intereses...
- Procesos emocionales: ansiedad, miedo, ira, alegría...
- Procesos biofísicos: activación, funciones neuroendocrinas...

A estos procesos se los ha etiquetado con los términos: capacidad intelectual, rasgos de temperamento, carácter y constitución. El rendimiento de los individuos depende de sus aptitudes, el carácter se ve reflejado en sus actitudes, creencias y hábitos sociales, la expresión afectiva se relaciona con el temperamento y la constitución modela el funcionamiento biológico. El conjunto «único» de todo ello es lo que conforma la personalidad “una estructura organizada y sintética, en movimiento que abarca el cuerpo, la fisiología, el patrimonio psicológico y las vertientes social, cultural y espiritual” (Rojas, 2001, p. 23).

De lo referido anteriormente, nos interesa destacar cómo la diversidad en las conductas de los individuos es clave para conocer la personalidad y que la definición de personalidad tiene dos aspectos fundamentales en su descripción que son: a) la formalización de la variabilidad interindividual y b) el concepto de sistema o estructura.

En síntesis, se han comentado los diferentes términos con los que podemos distinguir la realidad de la diversidad humana, tanto desde el punto de vista biológico (organismo), fisiológico (individuo), como social (persona) y sus especificidades desde el punto de vista de la variabilidad del comportamiento a modo de estructura (personalidad). Veamos las definiciones de este último constructo.

1.2. DEFINICIONES CIENTÍFICAS DE LA PERSONALIDAD

El término personalidad apareció por primera vez en una bibliografía analítica en el año 1934. Fue concretamente, en la referencia mundial en psicología *Psychological Abstracts* editado por la *American Psychological Association, Inc. (APA)*. Desde entonces han proliferado las definiciones científicas de personalidad, correspondiéndose con los diferentes enfoques metodológicos u orientaciones en el estudio. Podríamos citar la conocida frase de Allport y Vernon (1930), recogida por Andrés-Pueyo, que dice que: “todo el mundo sabe lo que es la personalidad pero nadie puede explicarlo” (Andrés-Pueyo, 2002, p.438). No obstante, pese a las dificultades, la mayor parte de los

grandes autores de la psicología de la personalidad han dado una definición del término teniendo en cuenta la orientación de su particular marco teórico.

A continuación, en la Tabla 1.1 se recogen distintas definiciones de personalidad, desde los autores, que aunaron esfuerzos por intentar definir el constructo y darle consistencia científica, hasta otras mucho más recientes, donde especialmente se observan elementos de índole procesual e interaccionista:

Tabla 1.1.

Definiciones de personalidad

Autor	Definición
Cattell (1950)	Para Cattell la personalidad está formada por una serie de rasgos o características relativamente estables del comportamiento del individuo en una multitud de situaciones diferentes.
Pittaluga, (1954)	“La personalidad se constituye sobre la base del temperamento y el carácter, gracias a la obra, a la estimación propia y ajena de una tarea, de una labor llevada a cabo o iniciada como propósito durante la vida, y reflejada en la conciencia. Sin eso no hay personalidad” (p.91).
Sullivan (1960)	Para este autor, la personalidad es una pauta relativamente perdurable de situaciones interpersonales que caracterizan la vida humana.
Allport (1963/1980)	“La personalidad es la organización dinámica en el interior del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos” (p.28).
Hampson (1986)	“Personalidad es una construcción social. Tratamos de comprender el significado del comportamiento utilizando supuestas características de la personalidad. Usamos conceptos que se derivan en parte de nuestra percepción indirecta de la realidad y en parte proceden del conocimiento social” (p.9).
Bermúdez (1985)	“Organización relativamente estable de aquellas características estructurales y funcionales, innatas y adquiridas bajo las especiales condiciones de su desarrollo, que conforman el equipo peculiar y definitorio de conducta con que cada individuo afronta las distintas situaciones” (p. 38).
Eysenck & Eysenck (1987)	Para los autores la personalidad está formada por una organización más o menos estable del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona que determina su adaptación única en el ambiente.

Tous (1996) “Una teoría de la conducta debe abarcar todos los tópicos de la psicología. Cuando hablamos de personalidad nos referimos a la psicología de la toma de decisiones y a la psicología de las preferencias (...) la organización de la conducta depende de la organización de la mente, la organización de la mente depende de la organización de la persona u organización de la personalidad” (p.44).

Costa & McCrae (1994) *Organización dinámica* o conjunto de procesos que integran el flujo de la experiencia y la conducta. B) *Sistemas psicofísicos*, que representan tendencias y capacidades básicas del individuo. C) una *forma característica de pensar y comportarse*, como hábitos, actitudes o en general la adaptación peculiar del individuo a su entorno. D) *influencias externas*, incluyendo la situación inmediata como las influencias sociales, culturales o históricas, la biografía *objetiva*, o cada acontecimiento significativo en la vida de cada uno y E) el *autoconcepto* o el sentido del individuo de quien es él. Véase cuadro explicativo en la Figura 1.1

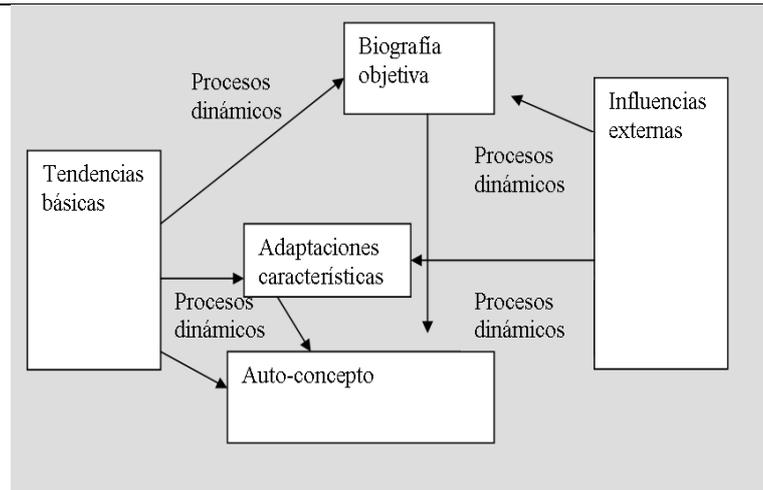


Figura 1.1. Adaptado de Costa y Mc Grae (1994) por Pérez-García y Bermúdez (2012) (pp: 29-59).

Pervin (1998) La personalidad es una organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que da orientaciones y pautas (coherencia) a la vida de una persona. Como el cuerpo, la personalidad está integrada tanto por estructuras como por procesos y refleja tanto la naturaleza (genes) como el aprendizaje (experiencia). Además la personalidad engloba los efectos del pasado, incluyendo los recuerdos del pasado, así como construcciones del presente y del futuro (p. 444).

Liebert & Liebert (2000) Es la organización dinámica de las características físicas y psicológicas que influyen en la conducta y las respuestas de la persona al ambiente social y físico (por ejemplo: los recuerdos, los hábitos, las peculiaridades) y otras las compartirá con unas cuantas, con muchas o con todas las demás personas. Algunas de estas

características serán únicas de la persona específica (recuerdos) y otras las compartirá con unas cuantas, con muchas o con todas las demás personas.

Caprara & Cervone (2000) “Un sistema complejo y dinámico de elementos psicológicos que interactúan recíprocamente los unos con los otros” (p. 3). Se refieren a la complejidad de los sistemas psicológicos que contribuyen a la unidad y continuidad en la conducta y experiencia del individuo, incluyendo tanto como se expresa la conducta, cuanto a la forma en que dicha conducta es percibida por el propio individuo y por los demás.

McAdams & Pals (2006) “La personalidad sería la variación única de un individuo sobre el diseño evolutivo de la naturaleza humana, expresada como un patrón de rasgos disposicionales, adaptaciones características e historias de vida integradoras, compleja y diferencialmente situadas en la cultura”(Pérez-García & Bermúdez, 2012, p.50).

En síntesis, aunque no es posible llegar a una sola definición consensuada de personalidad, sin caer en un excesivo simplismo, Pérez García y Bermúdez (2012) establecen una serie de cuestiones más o menos comunes en todas las definiciones:

1. Es un *constructo hipotético*, se infiere al observar la conducta de uno o varios individuos de modo que no es una entidad.
2. Pese a lo que puede suceder en el lenguaje común, el uso del término personalidad no implica connotaciones de mérito sobre la persona caracterizada.
3. Los rasgos o disposiciones internas se consideran elementos estables y consistentes. Esto significa que el individuo mantiene un *estilo de respuesta* semejante de unas situaciones a otras lo que permite predecir la conducta.
4. En la determinación de la conducta influyen también cogniciones, motivaciones y estados afectivos. Estos elementos funcionan modificando la consistencia y estabilidad de misma.
5. La personalidad incluye la totalidad de las funciones y manifestaciones conductuales.
6. Tanto los elementos estables psicológicos o biológicos, como los derivados de experiencias previas, percepción de la situación, influencia cultural y social, modifican la conducta.

7. Destacar el aspecto “distintivo y propio” de la personalidad de cada individuo conforme a la estructuración que de los elementos personales hace cada uno.
8. El proceso de *adaptación* de la conducta a las peculiaridades del entorno estará siempre conducida por su propio sistema de percepción, su experiencia vital, sus deseos e intereses, necesidades y valoraciones que realiza el individuo.

1.2.1. Componentes de la personalidad

La personalidad es un constructo complejo. En este epígrafe vamos a identificar los subsistemas, que a modo de componentes básicos, la constituyen. Estos son: la constitución, el temperamento, el carácter y la inteligencia. Allport (1963/1980) los denominaba «materiales» de la personalidad y consideraba que necesitan de maduración, que se reciben por herencia genética, que se modifican por las condiciones de vida y dentro de unas condiciones limitadas por el aprendizaje.

Las unidades elementales en las que se pueden subdividir se agrupan metodológicamente en lo que denominamos “rasgo”, adoptando términos como aptitudes y habilidades en el caso de la inteligencia, actitudes y creencias para describir el carácter, estilo o rasgos temperamentales en su caso y rasgos morfológicos o fisiológicos cuando determinamos la constitución.

Para describir el modelo de integración de los componentes Andrés-Pueyo (2002) nos ofrece el siguiente esquema:

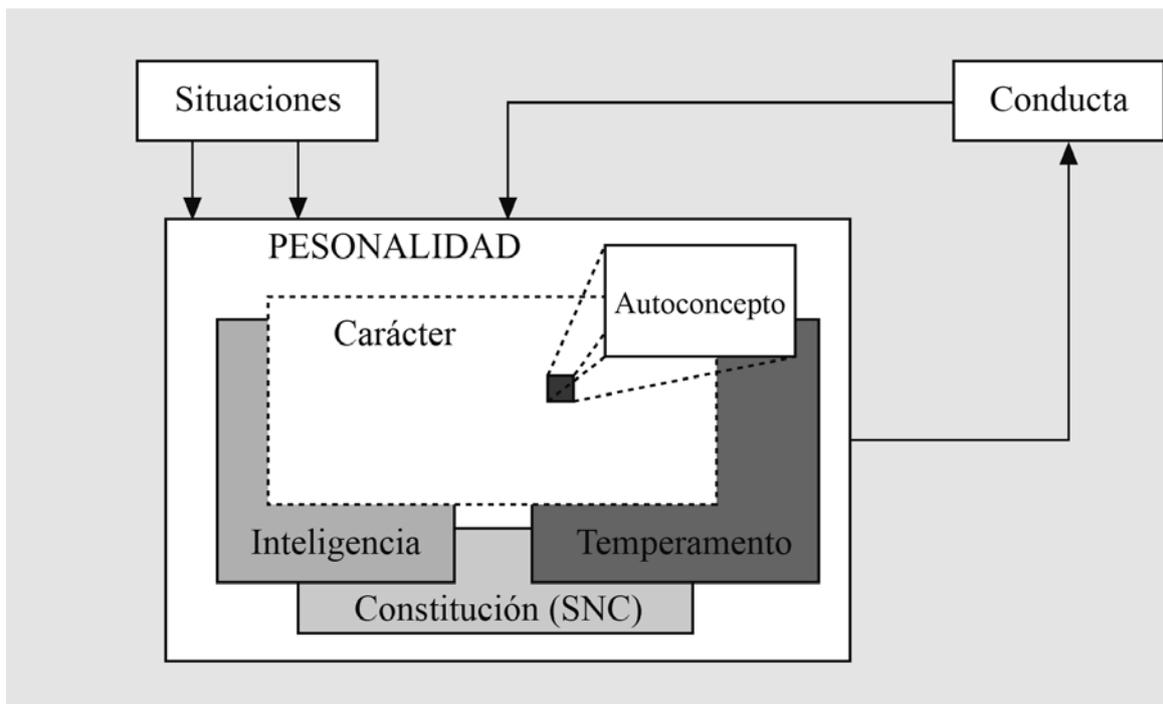


Figura 1.2. Componentes de la personalidad (tomado de Andrés-Pueyo, 2002, p. 436)

Si observamos atentamente la Figura 1.2 apreciamos que un rectángulo blanco denominado *personalidad* contiene dentro de sí otros cuatro rectángulos que representan los componentes o materiales. El primero de ellos es la *constitución*, sobre puestos a éste están la *inteligencia* y el *temperamento*, otro rectángulo muestra el *carácter* del que surge una proyección del mismo que representa el *autoconcepto*. La personalidad se descubre a partir del comportamiento o *conducta* que tiene lugar siempre en una *situación* dada y en las diferentes situaciones, siendo la constancia en la conducta lo que permite cierta predictibilidad.

Veamos cada uno de los componentes siguiendo el mismo orden y las aportaciones que de ellas han realizado diversos autores:

El primero y aquel que contiene a los demás, es *personalidad*. Una definición sencilla y operativa para explicar este esquema es el “conjunto de formas y modos característicos de enfrentarse al medio de un individuo (...) un constructo complejo que hace referencia a la totalidad del individuo humano” (Andrés-Pueyo, 2002, p.437).

El que sigue se denomina *constitución*, y son las peculiaridades propias de la estructura morfológica (esquelética y muscular) de un individuo. Agrupa tanto los aspectos estáticos de la morfología como los más dinámicos de la fisiología. Es este un término de larga tradición en la medicina y la cultura occidental que ha sido tomado como elemento determinante para clasificar la forma de ser de los individuos. Ibáñez (1989), señala los valores de constancia y composición lo que le da su carácter de “totalidad y permanencia” (p.244). El papel atribuido tradicionalmente a la constitución se ha trasladado en la actualidad al sistema nervioso central (SNC) y a sus características.

En un mismo plano, pero con alguna diferencia de tamaño, reflejo de la importancia que se ha dado como componentes de la personalidad, están la inteligencia y el temperamento:

La *inteligencia* es definida por Andrés-Pueyo (2002) como “conjunto de capacidades cognitivas que determinan las diferencias individuales en el rendimiento” (p. 437). Cattell incluyó un factor de inteligencia en la personalidad y los modelos de los cinco grandes también la incluyen. Debemos entender la inteligencia en este contexto como un elemento más de la individualidad psicológica de los individuos.

El *temperamento* es, en la definición de Pittaluga (1954), “un estado orgánico y neuropsíquico constitucional, congénito, en virtud del cual, el ser humano se manifiesta en sus actitudes y actividades espontáneas o vivencias con reacciones típicas frente a los estímulos del mundo exterior” (p.91). Otros autores como Allport, han destacado el valor de las emociones en este componente, veamos la definición que da este autor:

«Temperamento» se refiere a los fenómenos característicos de la naturaleza emocional de un individuo, incluyendo su susceptibilidad a la estimulación emocional, la fuerza y la velocidad con que acostumbran a producirse las respuestas, su estado de humor preponderante y todas las peculiaridades de fluctuación e intensidad en el estado de humor, considerándose estos fenómenos como dependientes en gran parte de la estructura constitucional y predominantemente hereditarios. (Allport, 1963/1980, p.55)

Señala también Allport, como la variabilidad de este componente a lo largo de la vida del individuo, se transforma y evoluciona, si bien existen elementos de tipo constitucional (químico, relacionados con el metabolismo y el sistema nervioso) que imprimen una cierta continuidad. En definitiva, que los cambios que pudieran producirse son limitados.

El temperamento reúne en su interior un conjunto de rasgos que hacen referencia a las características emocionales de la conducta. Para Rojas (2001) el temperamento “es la parte heredada, aquella que tiene una relación directa con patrones de conducta hereditarios, y por tanto una raíz neurobiológica” (p.26).

Sobre estos dos rectángulos, ya explicados, está representado el siguiente componente, el *Carácter*; un término muy usado en el lenguaje común, de marcada tradición filosófica y cultural. Etimológicamente, significa grabador de un sello y muesca producida por este. El concepto está constituido por una combinación de valores, sentimientos y actitudes; fenómenos muy mediatizados por los valores éticos y morales de cada sociedad. Aristóteles dice en su *Poética* “el carácter es el que nos incita a adscribir ciertas cualidades morales a los protagonistas” (p.7). En *Ética a Nicomaco* describe cuatro tipos de caracteres. Será su discípulo Teofrasto, quien divulgará el término con la obra titulada *Los Caracteres*, que traducida en el siglo XVII por La Bruyere, tuvo una gran trascendencia en la literatura europea posterior es, como afirma Andrés Pueyo (2002), “un tópico que se ha resistido al estudio científico” (p. 437).

Pittaluga (1954) lo define como:

El conjunto de las situaciones neuropsíquicas, de las actitudes y actividades de la persona que resultan de una progresiva adaptación del temperamento constitucional a las condiciones del ambiente natural familiar, pedagógico y social que han modificado o son capaces de modificar las reacciones temperamentales espontáneas y le han dado una orientación definitiva a la conducta (p.91).

Para Rojas es “la parte de la personalidad adquirida, aquella que se ha ido fraguando a lo largo de la vida merced a las influencias psicológicas, sociales y culturales” (Rojas, 2001, p.26).

De entre todos estos componentes que ya hemos descrito, aparece en un pequeño cuadrado, un componente emergente que parece flotar sobre el resto y simboliza el *Autoconcepto*: “es la representación cognitiva o mental de la personalidad que uno tiene de sí mismo” (Andrés Pueyo, 2002, p.437). En este concepto hay elementos permanentes, “auto-esquemas de conocimiento personal” y otros más pasajeros que tienen que ver con la reflexión que sobre la propia vida hace el sujeto, si observamos el esquema vemos que el autoconcepto es una parte del carácter, pues es en este sistema donde se alojan las creencias, las actitudes y los valores.

En el estudio de la personalidad no se puede pasar por alto un componente que si bien no está imbricado entre el resto es de gran importancia, lo hemos enunciado anteriormente pues está en el fondo de la Figura. 1.2, este es la *situación*, la persona desarrolla su conducta-comportamiento siempre en un lugar y momento determinado, esa sería una acepción: la que se refiere a la actual, al momento presente, e inmediatamente anterior o posterior a la conducta. Pero por situación puede entenderse también “todas las circunstancias que afectaron al organismo en su historia pasada” (Fierro, 1981, p.35). Este componente tiene gran relevancia pues ha sido objeto de enfoques dispares en el estudio de la personalidad.

La última definición pendiente en la descripción de la Figura 1.2 es la que corresponde a *conducta* Pittaluga (1954) la define como “la expresión externa del carácter” (p.24). En un sentido puede referirse a respuesta, rendimiento o ejecución observable, en definitiva una acción:

Un continuo de actividad que es emitida por el organismo en todo momento y que, de forma artificial y con el objetivo de estudiarla científicamente, la podemos dividir en segmentos identificables por parámetros espacio-temporales, que se convierten en unidades de análisis de la misma. (Andrés-Pueyo, 2002, p.96)

Esta definición es propia de la psicología diferencial, en cada enfoque psicológico la conducta tendrá una valoración, como afirma Mischel (1976/1979) “las ideas que generamos sobre el significado de la conducta no son meras especulaciones: de ellas depende la manera en que nos vemos a nosotros mismos y las soluciones que buscamos en el intento de mejorar nuestras vidas” (p. 4). En todas las orientaciones se puede destacar la característica de ser observable, de estar fuera del individuo. Otra cuestión es si se pone el énfasis en descubrir qué es lo que causa la conducta (motivos, tendencias subyacentes), si es predecible y cómo se puede influir en ella, modificándola. En la teoría social de la conducta que entiende al individuo como un ser activo y dinámico, este cambia junto con sus comportamientos (Michel, 1976/1979).

Una vez descrito el esquema básico de los componentes de la personalidad debemos hacer una apreciación, estos componentes nos permiten ordenar el concepto, estructurarlo, de modo que según sea el enfoque del estudio que se realice sobre la personalidad se enfatizará más o menos en estos componentes. Hay teorías que destacan unos componentes frente a otros, dándoles un papel protagonista en el concepto y estructura de la personalidad.

En el estudio de las diferentes teorías de la personalidad tienen gran importancia las nociones de “estructura” y de los “procesos”. En el primer caso, las que se englobarían en la estructura, se refieren a los rasgos y disposiciones estables de conducta (Allport, 1963/1980); y aquellas teorías que ponen el énfasis en los procesos son las que se refieren los conceptos motivacionales cognitivos o afectivos (Bermúdez, 2011).

Los modelos basados en rasgos enfatizan el estudio sobre las disposiciones o tendencias y capacidades, también de las características adaptativas y, en menor grado, en los procesos dinámicos o el autoconcepto. En definitiva, son estructurales porque necesitan elementos estables para el estudio a través de la metodología diferencial. Otros modelos entienden la personalidad como un sistema de unidades mediadoras o elementos entre expectativas, metas, creencias y los procesos psicológicos cognitivos y afectivos (Bandura, 1986; Mischel, 1990), y se consideran procesuales pues inciden en esa combinación interrelacional (Bermúdez, 2011).

A la psicología de la personalidad le interesa estudiar cómo funciona la personalidad, qué elementos comunes hacen que todos los seres humanos tengamos características similares; aquellos mecanismos y procesos generales de carácter universal, ajenos a la edad, la cultura y el entorno. Desde sus orígenes, al humanismo le ha interesado clasificar por categorías los tipos de personalidad, los rasgos distintivos que poseen, y también determinar cuan específico es ese tipo.

Existe por tanto un doble interés, pues hay que pasar de lo general (nomotético) a lo particular (ideográfico), y de nuevo a lo general. En definitiva, la idea generada por Allport (1963/1980) de la individualidad genuina (Hermans, 1988). Estudiar “lo que hace que el comportamiento humano, que siempre lo es de una persona, sea eminentemente personal” (Fierro, 2002, p.14).

Chamorro-Premuzic (2007) muestra en la Figura 1.3 una visión general y aproximaciones con diferentes perspectivas al estudio de la personalidad.

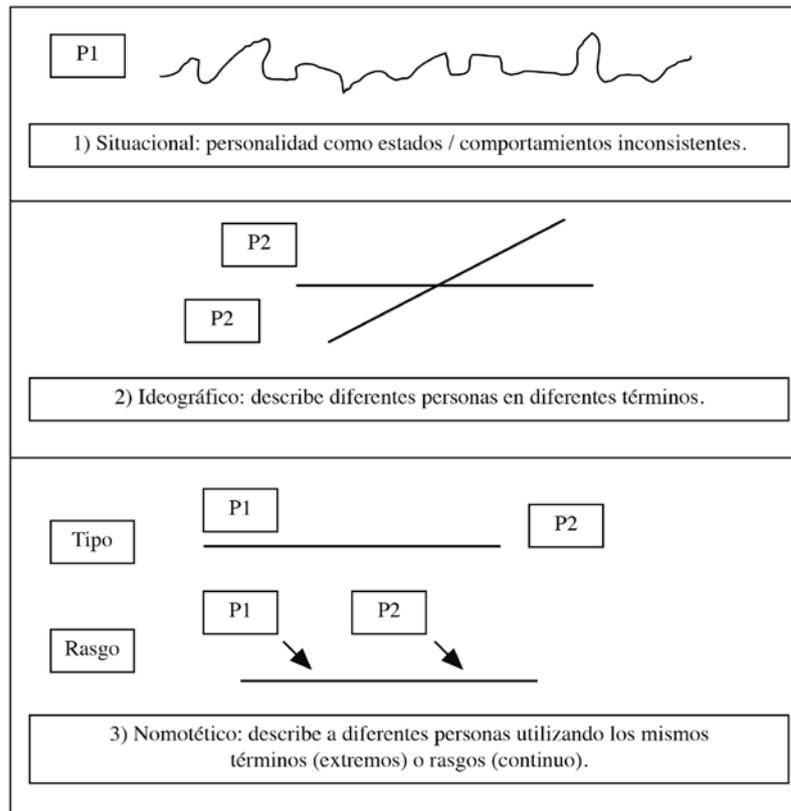


Figura 1.3 Diferentes aproximaciones en el estudio de la personalidad. Situacional o de estado, ideográfico y nomotético (p = persona). Tomado de Chamorro-Premuzic (2007), p.28.

McAdams y Pals (2006) proponen cinco grandes principios para integrar los estudios sobre la personalidad. A los tres niveles establecidos por McAdams en última década del siglo XX (McAdams, 1987; 1992; 1994) se añaden dos niveles más:

Nivel I: rasgos disposicionales, estabilidad temporal y consistencia transituacional.

Nivel II: intereses personales. Expectativas, creencias, motivaciones, las estrategias y planes. Denominadas como unidades de nivel medio (Cantor, 1990).

Nivel III: adaptaciones características, motivacionales, sociocognitivas, y evolutivas, contextualizadas en el tiempo, lugar y/o rol social.

Nivel IV: narración de la propia vida. La propia identidad de la persona. Variable. La identidad narrativa incorpora el pasado reconstruido y el futuro imaginado en un todo coherente que da a la vida de la persona, unidad, propósito y significado.

Nivel V: “el papel diferencial de la cultura”, proporciona reglas para la expresión conductual, ejerciendo un papel importante en el nivel IV, proporcionando temas, imágenes y argumentos para la construcción psicosocial de la identidad narrativa (Bermúdez, 2011, p.56).

Una vez conocidos los componentes, elementos y principios que constituyen el estudio del constructo personalidad, más el valor que la situación y la cultura tienen en su estudio veamos los orígenes del estudio psicológico de la personalidad.

1.3. EL ESTUDIO PSICOLÓGICO DE LA PERSONALIDAD

Conocer los orígenes del estudio científico de la personalidad es útil e interesante porque autores de referencia como Allport o Eysenck, entre otros, se sirvieron de la tradición filosófica y cultural de diferenciación tipológica para la elaboración de sus modelos. El mismo Allport (1963/1980), nos recuerda que Cicerón utilizaba el término personalidad en cuatro sentidos: como conjunto de cualidades, como forma de ser ante los demás, como rol o función entre otros y como conjunto de cualidades de dignidad.

En esta línea, Pelechano (1996) determina en cinco, las fuentes de las que se ha nutrido la psicología de la personalidad: la tradición literaria, la filosofía, el pensamiento social, la tipología médico-biológica y la herencia de la psicología tradicional. La Tabla 1.2 proporciona información sobre la evolución de las principales teorías y modelos en los que se ha desarrollado la psicología de la personalidad. El contenido de la misma se ha confeccionado consultando autores de relevancia en el campo de la personalidad como Andrés-Pueyo (2002); Bermúdez (2011); Ibáñez (1989) y Jung (1923/2008).

Tabla 1.2.

Antecedentes y períodos de la psicología de la personalidad

Periodo	Teorías
Precientíficos	<p>a) Tradición médico-clínica del estudio constitución/temperamento. Desde la medicina griega (Hipócrates s.Va.C y Galeno s.II) a Kretschmer (1921/1967) y de ahí hasta la Psicología Diferencial. Términos como Temperamento-Constitución y sus modelos explicativos.</p> <p>b) Tradición filosófico literaria del carácter. Filosofía, culta y popular, literatura no científica (teatro, novela). Como Teofraсто (s.III a.C.), Huarte de San Juan (1603).</p>
Principios del siglo XX	<p>Herederos de la tradición tipológica de la constitución-temperamento: Modelo biotipológico de Kretschmer (1921/1967).</p> <p>De la tradición filosófica:</p> <p>Tipología del Carácter a partir de la teoría psicoanalítica de Freud.</p> <p>Tipología de Jung (1923/2008) su clasificación distingue entre actitud (extroversión o introversión) y una función psicológica predominante (pensar, sentir, intuir y emocionarse).</p> <p>El planteamiento es racionalista y analítico, no empírico.</p>
Años 30-40	<p>Grandes teóricos del estudio de la personalidad como Allport y Vernon (1930). Interés en sentar las bases de un estudio específico propio de la personalidad.</p> <p>Formulación inicial del concepto de rasgo.</p>
Años 40-50	<p>Desarrollo de las grandes teorías factorialistas.</p> <p>Modelo factorial de Guilford (1959).</p> <p>Inicio del enfoque sociológico.</p>
Años 60-70	<p>Se impone la perspectiva dimensionalista.</p> <p>Auge de los test de personalidad de base psicométrica.</p> <p>Crítica al concepto de rasgo. Sustitución del tópico personalidad por el estudio de aspectos parciales de la misma.</p>
Años 70-80	<p>Desarrollo del paradigma interaccionista respondiendo a la crisis anterior, integrando los modelos de rasgos y los situacionistas.</p>
Años 80-90	<p>Revitalización del estudio diferencialista sin olvidar otros enfoques y aspectos aplicados de la Psicología de la personalidad.</p>
Años 90-2000	<p>Importancia de las concepciones sociocognitivas.</p> <p>La personalidad está constituida por subsistemas donde se recogen los componentes cognitivos y afectivos (Bermúdez, 2011, p. 37).</p>

2000-2012 Concepciones sociocognitivas: Modelo de los Cinco Grandes donde se integran elementos estables con otros variables como la cultura (McAdams & Pals, 2006).
Ciencia del individuo (Shoda, Cervone & Downey, 2007).

A continuación, en la Tabla 1.3, se puede observar con mayor detalle una clasificación de los modelos de la personalidad.

Tabla 1.3.

Clasificación de los modelos de la personalidad

Modelo	Causalidad	Unidad de análisis	Presp. predicción	Autores
Tipológico	Interna	Temperamento (Carácter) Constitución	Consistencia en la conducta	Hipócrates y Galeno Kretschmer Sheldon Jung Pavlov
Rasgos	Interna	Rasgos	Consistencia	Eysenck Cattell McCrae y Costa
Psicodinámico	Interna	Instintos	Consistencia	Freud Adler Rappaport
Fenomenológico	Interna	Conciencia	Especificidad conductual	Kelly Murray Rogers
Situacionista	Externa	Medio (situación)	Especificidad de las situaciones	Murphy Lewis Bandura y Walters Rotter Mischel
Interaccionista	Interna +extena	P x S	Especificidad P x S	Endler y Magnunson Pervin y Lewis Staats McAdams y Pals, Shoda, Cervone y Downey

Tomado de Andrés Pueyo (2002), p.443-444. Completado con Pérez-García & Bermúdez (2012); García-Mérita (1989) y Tous (1996).

Para Cloninger (2000/2003), no existe un paradigma de estudio de la personalidad, sino que coexisten varios. Todas y cada una de las teorías y enfoques: nomotético o ideográfico, concepciones estáticas o dinámicas, aportan una nueva perspectiva desde la que estudiar este constructo.

Las últimas definiciones recogidas en la Tabla 1.1 corresponden con el modelo interaccionista de la Tabla 1.3. En estos modelos se reúnen todas estas características y sobre ellas podemos reflexionar que, las últimas tendencias en psicología de la personalidad están orientadas: a la descripción de la forma de ser y actuar, al análisis de las peculiaridades de la conducta, y además contemplan la posibilidad que el sujeto tiene, a través de la acción, de modificarse a sí mismo. Esto contribuye a su propio desarrollo y evolución personal, elemento este de gran importancia en el ámbito educativo.

En la siguiente sección nos dedicaremos a estudiar los modelos factoriales de la personalidad que, como hemos visto en las tablas precedentes, tuvieron su auge en los años 40, veremos el concepto de rasgo y algunos de los modelos más importantes a los que la metodología factorial dio lugar.

1.4. MODELOS FACTORIALES DE LA PERSONALIDAD

El Análisis Factorial (AF) fue el método empleado por la psicología desde los años 30 para determinar de forma sistemática los rasgos básicos de la personalidad. Se trata de un método estadístico que, mediante complejas operaciones matemáticas, permite generar a partir de un cociente de correlación básico, matrices de interrelación. Esto posibilita la reducción de datos y el descubrimiento de la estructura subyacente. Las dimensiones latentes denominadas factores explican la interrelación entre variables. Deben darse las condiciones de parsimonia y de interpretabilidad (Andrés-Pueyo, 2002; García, Gil, & Rodríguez, 2000).

El primer desarrollo sistemático de un modelo de personalidad de naturaleza factorial corresponde a Guilford y Zimmerman (1949), quienes en los años cuarenta, a partir de un test o cuestionario “Temperament Survey (GZTS)” utilizado masivamente, identificaron diez factores de personalidad o de estructura del temperamento, entre los que podemos destacar el factor G (actividad general), el factor E (Estabilidad emocional) o el S (sociabilidad).

La actual psicología de la personalidad de rasgos se basa en la utilización de la evaluación psicométrica de los rasgos de personalidad y el uso del análisis factorial.

Los modelos factoriales de la personalidad pretenden describir la estructura dimensional de la personalidad identificada de forma inductiva con medios propios de

la Psicología Diferencial. Estos modelos tienden a considerar distintos niveles de abstracción, desde las respuestas específicas hasta los factores de orden superior o dimensiones, lo que reconocemos como rasgos básicos de la personalidad (que veremos detenidamente en el siguiente epígrafe).

El psicómetro de la personalidad necesita recabar datos observando y registrando de manera general la conducta de las personas según Cattell (1965/1972) de tres formas:

1. *L*-data o registro vivo. A partir de observaciones sobre frecuencia e intensidad.
2. *Q*-data. A partir de datos obtenidos mediante cuestionarios.
3. *T*-data. A partir de test objetivos.

Nos interesa destacar que un método empleado en el estudio y medida de la inteligencia permitió un acercamiento objetivo y fidedigno a la compleja tarea de describir la personalidad desde el maremágnum de rasgos, pues el problema con el que se encontraron los partidarios del estudio de la personalidad desde el concepto de rasgo es que había demasiados. Determinar cuales eran significativamente relevantes fue decisivo, al margen de si la designación era producto de una teoría previa, o esta debía ser formulada *a posteriori*.

Lo que implica el método del análisis factorial es que cada factor cubre un conjunto completo de conductas que surgen de alguna fuente única. No siempre es posible decir únicamente en qué consiste esa fuente, y en realidad la teoría psicológica puede estar debatiendo varios años, después del descubrimiento de un factor, qué teoría es la cierta (Cattell, 1965/1972, p.63).

El análisis factorial es, por tanto, un conjunto de técnicas que permiten reducir la abundancia de datos, que permite entender las relaciones entre estos datos y a su vez realizar una interpretación de los mismos. Descubre las relaciones latentes entre los datos, es exploratorio y tiene finalidad descriptiva, pero permite también utilizarlo tras la formulación de hipótesis confirmando o no la propuesta. De las correlaciones observadas, aparecen los factores y de los haces de factores, surgen las dimensiones. Todo ello son constructos, recordemos: creaciones conceptuales para definir entidades no directamente observables, las dimensiones se denominan, se nominalizan o numeran y de este modo podemos describir y explicar la personalidad (Fierro, 2002).

Eysenck y Eysenck (1987) afirman que “el análisis factorial es el mejor método para estudiar la asociación de las variables de la prueba individual con los rasgos, y la asociación de los rasgos con los tipos” (p.35). Estos autores describen el proceso de AF y consideran las críticas que se han hecho al sistema refutándolas, especialmente las de Thorndike y Mischel. Veremos a continuación lo que supone esta conceptualización y los diferentes modelos propuestos.

1.4.1. Rasgos y factores de personalidad

Los seres humanos actuamos de forma diferente según las situaciones a las que nos enfrentamos, pero ante la misma situación tendemos a comportarnos de forma parecida. Esa frecuencia es lo que permite describir el comportamiento de cada persona con una palabra, normalmente un adjetivo calificativo.

Para que ese término sea considerado un rasgo tiene que describir un comportamiento que el individuo puede reiterar en diversas situaciones. Esto es lo que se denomina disposicional, que el comportamiento se da, independientemente de las situaciones, del contexto, porque hay una tendencia o predisposición hacia ese comportamiento o conducta (Báguena, 1989).

En el lenguaje coloquial rasgo significa línea o trazo. Allport introdujo el término en la década de los años 30 y lo define años después como “lo que se halla en la base de lo que es típico de un individuo en la conducta” (Allport, 1963/1980, p.397) compartiendo significado con la quinta acepción de RAE que lo define como “peculiaridad, propiedad o nota distintiva” (RAE, 1992, p.1727). Los rasgos nos ayudan por tanto a identificar no solo a personas, también animales u objetos.

El padre del concepto rasgo fue Stern (1871-1938), maestro de Allport, quien se encargó de difundirlo sobre todo en Estados Unidos. Lamenta Ibáñez (1989) la ausencia de referencias a este autor que consideraba el rasgo como «la proporción propositiva constante» de la actividad de la persona considerada esta como “un todo unitario” (p. 242).

El rasgo es el concepto que mejor representa la unidad de análisis de las diferencias individuales y usualmente hace referencia a un conjunto de hábitos de conducta correlacionados (Eysenck & Eysenck, 1985).

Para Mischel (1977/1981; 1990) el rasgo es una construcción cognitiva que está en la mente del observador y no tiene realidad en el sujeto al cual se atribuye. Este autor ponía en cuestión la validez del concepto mismo de personalidad. La concepción conductista de Mischel consideraba la conducta determinada solamente por factores ambientales evitando los factores internos (rasgos).

El situacionismo supuso una crítica al modelo de rasgos más que una teoría de la personalidad en sí misma. En este sentido las aportaciones de Bowers (1973), en clave interaccionista, hicieron cambiar las posiciones de Mischel derivando hacia el concepto de proceso cognitivo transituacional, o dicho de otro modo, cada individuo se enfrenta a la situación desde su propia forma de procesar la información; lo que determina el significado que esa situación tiene para esa persona en particular, su estatus por tanto, no difiere tanto del concepto de rasgo (Báguena, 1989).

Los rasgos son factores disposicionales que regulan la conducta del individuo (Eysenck & Eysenck, 1987).

Como afirma Báguena (1989) cualquier disposición dada puede ser de naturaleza transitoria, así las disposiciones se parecerían a los denominados estados de personalidad.

Debemos distinguir dos conceptos importantes para explicar el modelo de rasgos que son: Tipo y Estado. De forma simple podemos definir Tipo como un conjunto de rasgos y Estado como las fluctuaciones del rasgo. Se trata de conceptos metodológicos propios del estudio científico de las diferencias individuales. Aunque se haya heredado el vocablo, es distinta la concepción tradicional donde el tipo era una clase, una forma de ser ideal determinada, mientras que en la conceptualización científica actual el tipo se da por una distribución de variables continuas que siguen un patrón estadístico. Para Báguena (1989) la distinción es arbitraria, aunque señala su operatividad.

En la psicología diferencial, los factores internos o estables que estructuran la personalidad son considerados rasgos entendidos como “características disposicionales, amplias, consistentes y estables en el tiempo que se utilizan para describir, evaluar y predecir la personalidad de los individuos” (Andrés-Pueyo, 2002, p.450). La consistencia a la que se refiere la definición anterior implica que el comportamiento se

da de forma reiterada en muchas situaciones. Y la estabilidad implica que es constante en el tiempo, que se muestra a lo largo de la vida del individuo.

La polisemia del vocablo factor ha sido advertida por Fierro (2002). Conviene en su opinión, reservar el término factor para aquellas dimensiones abstractas que resultan de la factorización. Señala también, el peligro del lenguaje estadístico en el que se utiliza factor como dimensión subyacente. Los factores son explicaciones o causa desde el punto de vista de la estadística. Este autor subraya que “los factores resultantes de un AF no tienen más realidad o potencial que los datos y variables de las que son compendio”. Para Fierro son factores de comportamiento, “compendios abstractos de conducta” (Fierro 2002, p.51). Advierte por tanto de un posible abuso explicativo del AF, cuando lo que permite este método de forma contundente es la descripción.

Como conclusión, cuando a mediados del siglo XX la Psicología científica avanzó y se introdujo en el estudio de la personalidad, la medida cuantitativa y los procedimientos de evaluación de la personalidad, se fueron sustituyendo las tipologías o taxonomías de corte deductivo por sistemas dimensionales de base mayoritariamente inductiva. Pese a las críticas surgidas en los años 60 sobre todo en lo relativo al número de factores, a la dependencia del AF, al propio concepto de rasgo (por parte de W. Mischel) y al auge del conductismo los modelos factoriales resistieron (García-Mérita, 1989).

En la actualidad hay cierto consenso en valorar los modelos de rasgos pues permiten encontrar un “fundamento bio-fisiológico” de las diferencias humanas. Proponen un “sistema de evaluación de las dimensiones de forma objetiva y fundamentada en procedimientos clásicos y psicométricos”, permiten establecer predicciones en la conducta del sujeto, sirven como referencia en caso de alteraciones de la personalidad, y la utilización del AF, le otorga “validez como modelo estructural de la personalidad” (Andrés-Pueyo 2002, p.463).

Las aportaciones de Eysenck y Cattell son especialmente destacables como las de McCrae y Costa con el modelo de “los cinco grandes”. Por eso nos ocuparemos de describirlas en los siguientes epígrafes.

1.4.2. Un modelo factorial-biológico: el modelo PEN de Eysenck

La denominación PEN corresponde a las iniciales de Psicoticismo, Extroversión y Neuroticismo. H. J. Eysenck, comenzó sus estudios en los años cuarenta y tuvo en los últimos años como colaborador a su hijo (M.W. Eysenck). Fundamentó una de las teorías más consistentes y rigurosas de las raíces biológicas de la personalidad. Estamos ante un esquema tridimensional que también se ha representado gráficamente (ver Figura 1.5).

En ella podemos observar las concordancias con las tipologías tradicionales, y como la personalidad puede describirse a partir de dos dimensiones fundamentales. El propio autor explica su diagrama de la siguiente manera: “El círculo interior muestra la doctrina de los cuatro temperamentos, el círculo exterior expone los resultados de innumerables experimentos modernos que implican evaluaciones y auto-evaluaciones de pautas de comportamiento de nutridos grupos de personas” (Eysenck, 1965/1977, p.67).

En la Figura 1.4 podemos apreciar como al primer esquema, heredero de la división hipocrático-galénica de los cuatro temperamentos, Eysenck añadió posteriormente, una tercera dimensión, la del Psicoticismo.

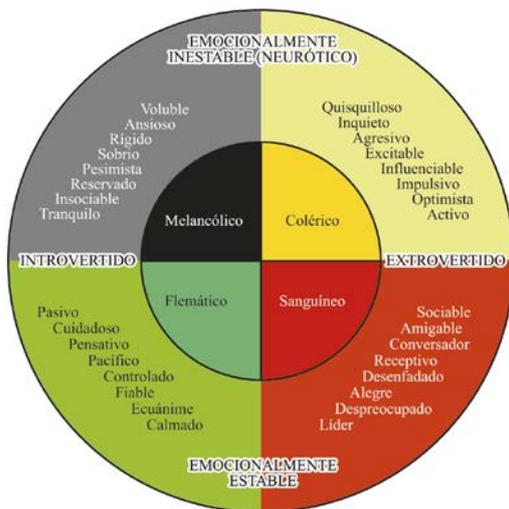


Figura 1.4. Diagrama de Eysenck (1965/1977)

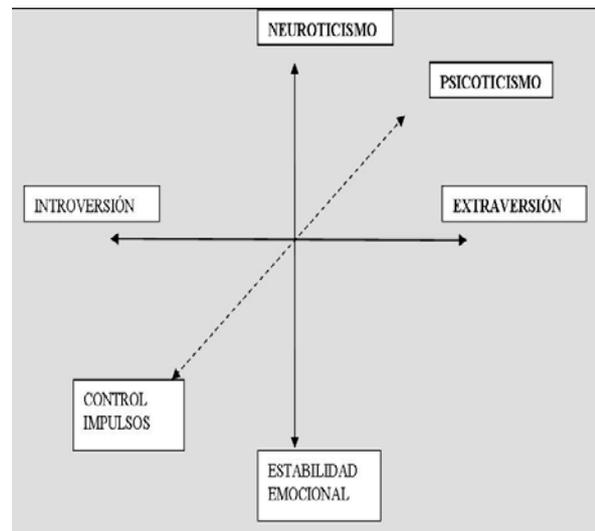


Figura 1.5. Esquema tridimensional del modelo PEN de Eysenck (1965/1977)

En la concepción eysenckiana “los tipos no son categorías en las que cabe poca gente sino dimensiones en las que todas las personas difieren” (Liebert & Liebert, 2000, p. 207). Siguen una distribución normal, como los rasgos, de forma que al constituirse como dimensiones continuas, la mayoría de las personas se quedan en los valores medios del rango de distribución.

En la descripción que Fierro (2002) realiza de este modelo determina que son factores independientes entre sí, que al ser representados en coordenadas, ejes en ángulo recto, ortogonales, como vemos en la Figura 1.5. “todas las posiciones pueden darse en la realidad empírica, todas son de hecho posibles. La posición sobre un eje no hace más probable—no se corresponde con—una determinada posición correlativa sobre el otro”. (p.59)

El modelo de Eysenck tiene una estructura jerárquica, y su aporte central radica en el descubrimiento de superfactores o factores de segundo orden, extraídos de la teoría de Cattell (Schmidt, De Costa, Firpo, Vion & Casella, 2008). En la Figura 1.6 podemos observar estas dimensiones y su estructuración jerárquica.

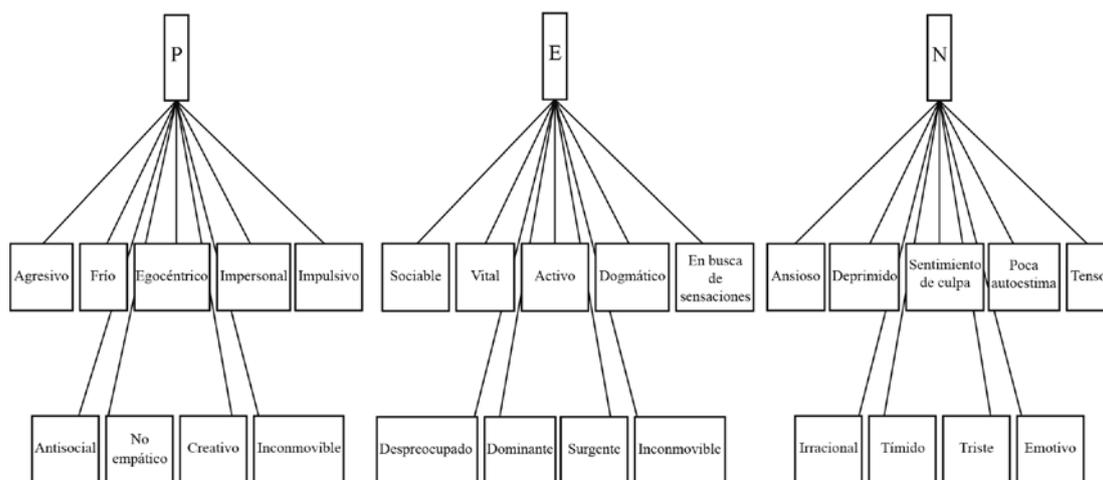


Figura 1. 6. Estructura jerárquica de los rasgos del modelo PEN de Eysenck. Tomado de Eysenck y Eysenck (1987, p.30).

Los conceptos o dimensiones del modelo se corresponden con P, *psicoticismo* frente a control de los impulsos, E, *extroversión* opuesto a *introversión* y N, *neuroticismo* frente a estabilidad emocional. Los esquemas muestran como estos conceptos *tipo* se basan en correlaciones observadas entre rasgos; estos rasgos en sus

relaciones definen el concepto tipo. Como explican Eysenck y Eysenck (1987) la interpretación del término tipo se debe a Kant, pero en la actualidad el concepto corresponde a lo que en análisis factorial se denominan factores de segundo orden o superfactores, mientras que el rasgo equivale a los factores primarios.

Los tipos se encuentran en la cima de la estructura de la personalidad, ejerciendo una influencia sustancial; “están compuestos de rasgos y estos de respuestas habituales” (Liebert & Liebert, 2000, p.207).

Eysenck desarrolló su modelo partiendo de teorías con una fuerte tradición histórica, que pueden remontarse a la ya citada teoría hipocrático-galénica del temperamento, pasando por la delimitación kantiana y la dimensionalización que de este concepto desarrolló Wundt (1896/1982), las teorías de estado aún dominantes a finales de los años cuarenta: Freud (1923), Jung (1923) y la contribución tipológica de Kretschmer (1921/1967).

Eysenck y Eysenck (1987) reconocen hasta doce teorías previas de las que se considera deudor. Además de las anteriormente citadas podríamos añadir entre otros, los trabajos de Gross (1998) sobre las propiedades del cerebro, la inclusión del Análisis Factorial por parte de Spearman (1927), la combinación que de este método y del desarrollo de los test o cuestionarios de personalidad hizo Guilford (1959). Y por último, los trabajos iniciados por Pavlov (1932/1967) sobre temperamento y funcionamiento del Sistema Nervioso Central, más las aportaciones psicométricas y tecnológicas de Cattell (1971).

Estamos ante un modelo hipotético-deductivo, que integra una tradición variada y rigurosa. Es también un modelo causal y explicativo de la personalidad que unifica el trabajo empírico de Heymans, la aplicación del análisis factorial de Spearman y la fundamentación biofisiológica de la personalidad de Pavlov.

A lo largo de los más de cincuenta años de desarrollo del modelo de Eysenck este ha variado en su desarrollo explicativo. Escapa a los límites de este trabajo profundizar en cada etapa. Destaquemos no obstante por su interés, las aportaciones que a finales de los años sesenta incorporó a su modelo con el constructo “arousal” como sustento del valor extroversión, con grandes repercusiones tanto en el estudio de la personalidad como para el estudio de la actividad cerebral y la atención.

El fundamento fisiológico de la Extroversión se sitúa en el SNC, y en el nivel de excitación cortical del propio sistema, las personas extravertidas se caracterizan, según Eysenck por el hecho de que tienden a la formación de potenciales excitatorios débiles y procesos inhibitorios rápidos, intensos y de extinción lenta (Amelang & Bartussek, 1981/1986). Describe al extrovertido como activo, sociable, amigable, optimista e impulsivo, disfruta de las fiestas y el trato social (Liebert & Liebert, 2000).

El Neuroticismo según Eysenck se relaciona con el funcionalismo del Sistema Nervioso Autónomo (SNA) y la propiedad de labilidad, es decir la facilidad y rapidez de activación del mismo. La intolerancia al estrés físico o psicológico (conflictos o frustraciones) es característica del neuroticismo así como un nivel alto de excitabilidad. La conducta presenta bloqueos, las emociones se sienten y expresan de forma intensa, surgen situaciones donde la tensión o la ansiedad caracterizan la conducta y a veces se presentan trastornos psicósomáticos (Mori, 2002). El neuroticismo en Eysenck es una medida de estabilidad emocional. Puntuar alto en esta dimensión significa inestabilidad, ansiedad, inquietud, irritabilidad y agresividad. Se siente mejor en calma y soledad lejos del bullicio de fiestas agitadas (Liebert & Liebert, 2000).

El mecanismo que determinaría el psicoticismo la tercera dimensión del modelo, sería una combinación de factores bioquímicos de distinta naturaleza (genética, neurofisiológica, etc.) donde destaca especialmente la serotonina y su influencia sobre el funcionamiento de la Inhibición Cognitiva (Eysenck, 1995). En lo que respecta a esta dimensión, Eysenck indica las siguientes características de un perfil de Psicoticismo: menor fluidez verbal, su rendimiento es pobre, indecisión, falta de concentración, peor memoria y concibe niveles de aspiración menos adaptados a la realidad (Cueli & Reidl, 1972; citado en Mori, 2002). Equiparable a las psicosis (trastorno mental que se caracteriza por falta de contacto con la realidad y la actividad cotidiana) las puntuaciones elevadas en psicoticismo caracterizan a personas solitarias, problemáticas y crueles, carentes de empatía. Buscan sensaciones, se muestran hostiles y agresivos, pueden ser excéntricos, temerarios, antisociales, evitan la intimidad y prefieren el sexo “impersonal” (Eysenck, 1975/1980).

El valor del modelo biológico de Eysenck es incuestionable, tanto por su claridad expositiva en la formulación teórica, con elevados contenidos empíricos y conceptuales, como en el rigor de su capacidad predictiva contrastado en diferentes ámbitos. Habría

que añadir la fiabilidad del test denominado Cuestionario de Personalidad de Eysenck revisado o EPQ-r (Aguilar, Tous & Andrés-Pueyo, 1990).

1.4.3. Modelos factoriales léxicos

Recordemos que la descripción de la forma de ser de los individuos atendiendo al lenguaje común que adjetiva su comportamiento permitía construir una taxonomía. El diccionario se constituye, por tanto, en la fuente de selección de términos. Como han apuntado Quevedo, Aguado, Iraregui y Anivarro (1996) en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se han identificado 4.862 términos que explican o describen la forma de ser de las personas.

La hipótesis léxica parte de la idea de que la comunicación humana mediante el lenguaje, es capaz de identificar las diferencias individuales, y que existirán en todas las lenguas términos similares para simbolizarlos. El trabajo del psicólogo consistiría en decodificar esos términos extrayendo aquellos de valor universal. El axioma fundamental del enfoque léxico es el corolario expresado por Goldberg (1981) “Cuanto más importante sea una diferencia individual para las interrelaciones humanas, en mayor número de idiomas existirá una palabra para esa diferencia” (p.142) el enfoque léxico implica por tanto la asunción de universales léxicos (Durá, 1994, p.263).

Se acepta que fue Galton en 1869 el primero en utilizar un diccionario para extraer de él términos descriptores de la personalidad. Sin embargo, no será hasta Allport y Odbert (1936) que esta metodología se sistematiza: clasificando un número considerable de términos que aludían, tanto a tendencias generalizadas, como a estados de ánimo temporales, así como a juicios sociales y adjetivos descriptivos de peculiaridades físicas. Posteriormente, Cattell aplicando el AF identificó las que denominó dimensiones de la personalidad como veremos a continuación.

1.4.3.1. Modelo de R.B. Cattell

Para Cattell (1965/72) la personalidad se define a partir de una fórmula $R=f(S,P)$, “se pretende averiguar lo que una persona haría caso de encontrarse en una situación establecida. R la respuesta o conducta (lo que piensa, hace y dice) se descubre como función, de S (situación estimulante) y de P, su personalidad, f es lo que se averigua mediante la investigación” (p.17).

Según Cattell y Kline “La Esfera de la Personalidad del Lenguaje, constituyó la base de la aproximación analítica-factorial a la personalidad por parte de Cattell, para mayor precisión y facilidad de juicio se mide mediante cuestionarios y pruebas objetivas” (1977/1982, p. 51).

Manteniendo la situación podemos pensar como se comportará un sujeto partiendo del rasgo, pero eso difícilmente sucederá en la vida real. Tener en cuenta la situación es importante para el correcto enjuiciamiento de la personalidad. La respuesta y la situación son magnitudes que deben relacionarse de forma matemática para llegar a un valor proporcionado del rasgo. Cattell tendrá en cuenta también elementos como el estado de ánimo y el rol social que juega el individuo en la situación, pues los considera claramente incidentes o modificadores de la conducta.

En su intento por dimensionalizar la esfera total de la personalidad, Cattell partió del trabajo de Allport y Odbert (1936), y retomó la idea de examinar el lenguaje para encontrar los términos que describen el comportamiento. Estableciendo tres modalidades de rasgos:

- *Habilidades*, también denominado rasgos *cognoscitivos* o de *aptitud* (Cattell, 1965/72, p.144), forma de responder a la complejidad de la situación.
- *Rasgos temperamentales*, son de tipo estilístico, se refiere a la forma, calidad, modo, ritmo en el que se da la respuesta.
- *Rasgos dinámicos* se refieren a intereses, motivaciones.

Distingue además:

- Los rasgos comunes: la inteligencia, la sociabilidad, la introversión que se dan de una u otra forma en casi todo el mundo.
- Los rasgos únicos: que son solo aquellos particularmente específicos de una personalidad, son dotes o rasgos dinámicos como la capacidad de hacer algo único y diferente a los demás (Cattell, 1965/1972, p.18).

Cattell define el rasgo como una tendencia a reaccionar, que es relativamente permanente y muy amplia. “Un rasgo fundamental, tal como se descubre con el análisis factorial, es una especie de influencia unitaria de la personalidad que afecta a estructuras

completas de respuestas” (Cattell, 1965/1972, p.60). No obstante, en el desarrollo de los rasgos de la personalidad, este autor también reconoce la influencia del aprendizaje, tanto a nivel cognoscitivo como en el aprendizaje emocional condicionado. Considera que la personalidad se modifica a través del *aprendizaje por recompensa* (condicionamiento operante) siendo este responsable de los rasgos adaptados a la cultura social, lo que denomina aprendizaje de integración.

En este sentido, nos resulta muy interesante el concepto de aprendizaje de la personalidad, para Cattell una gran parte del aprendizaje de los rasgos es inconsciente. Para Polaino, Truffino, y Del Pozo (2003) fue Cattell quién inició esta nueva aproximación investigadora, según la cual, la personalidad se concibe mediante un conjunto de rasgos.

Considera Cattell (1965/1972) que lo más importante de este descubrimiento y uso utilitario del rasgo es su “unidad funcional y una cierta independencia en su desarrollo y acción lo cual los hace conceptos aún más útiles para desarrollar en torno a ellos la teoría y la experimentación de la personalidad.” (p.61)

El estudio más destacado de Cattell es el de los 16 factores de personalidad que pasamos a exponer en la tabla 1.4. Este autor emplea neologismos para designar a los rasgos fundamentales para evitar la vaguedad y confusión del lenguaje coloquial, un detalle más del autor por potenciar el carácter científico en el estudio de la personalidad.

Tabla 1.4.

Designaciones técnicas y populares de los factores de personalidad A a Q1

Descripción de la puntuación baja	Factor	Vs	Factor	Descripción de la puntuación alta
Reservado (Sizotimia: conducta reservada, fría y desapegada. Criticón, codicioso, obstructivo, frío, aislado, duro, exacto, desconfiado, rígido)	A-		A+	Extrovertido (Afectotimia: conducta cálida, despreocupada y participadota. Bueno, trato fácil, cooperador, atento, tierno, confiado, adaptable)
Menos inteligente (“g” bajo) Torpe	B-		B+	Más inteligente (“g” alto) Listo
Emotivo (Fuerza del yo baja: inestable emocionalmente, fácil turbación y altibajos del estado de ánimo. No tolera frustración, voluble, emocionalmente impulsivo, evasivo, rehuye las decisiones, neuróticamente fatigado)	C-		C+	Estable (Fuerza del yo alta: buena estabilidad emocional y capacidad para abordar las dificultades emocionales. Maduro, firme, persistente, emocionalmente calmoso, realista ante los problemas, ausencia de fatiga neurótica)
Humilde (Docilidad: sumiso,	E-		E+	Asertivo (Dominancia. Conducta

inseguro, modesto, retraído, complaciente, manso, obediente)			confiada, independiente, segura y tenaz, jactancioso, polémico, vigoroso, egoísta, terco)
Sobrio (Desurgencia: conducta sobria, prudente, seria y taciturna deprimido, pesimista, cerrado, retraído, Sumiso, aburrido, preocupado, no relajado, obsesivo)	F-	F+	Alegre, expansivo (Surgencia: conducta desenvuelta, despreocupada, alegre, no inhibida y entusiasta. Sociable, acogedor, enérgico, humorista, ingenioso, comunicativo)
Expeditivo (Super-yo bajo: carácter dependiente. Comportamiento inconstante, voluble, frívolo, inmaduro, relajado, indolente, negligente socialmente, variable)	G-	G+	Concienzudo (Super-yo alto: rasgo fundamental que gobierna la conducta concienzuda, perseverante y abnegada, y empuja al individuo a cumplir con el deber según se concibe en su cultura. Responsable, ordenado, atento)
Tímido (Threctia: se expresa en la timidez y una alta susceptibilidad a la amenaza, retraído. Poco interés en el sexo opuesto, aislado, frío, cerrado)	H-	H+	Atrevido (Parmia: acrónimo de <i>para-sympatheticimmunitytothreat</i> que en teoría se cree es subyacente a la conducta de atrevimiento, espontaneidad e insusceptibilidad a la inhibición encontrada en “H+” [sic]) Aventurero, amigable, interesado en el sexo contrario, gregario, cordial, sociable.
Duro (Harria: acrónimo de <i>hardrealism</i> . Dureza, realismo y confianza en sí mismo. Madurez emocional, No es caprichoso, no es ansioso, independiente, autosuficiente)	I-	I+	Tierno (Premsia: acrónimo que designa <i>protected emocional sensivity</i> de la conducta delicada, dependiente y sensitiva. Exigente, impaciente, dependiente, inmaduro, tierno, sentimental, expresa sentimientos desagradables, gusta de caprichos imaginativos, gusta de estar con gente.
Confiado (Alaxia: adaptable a las circunstancias)	L-	L+	Desconfiado (Protensión: difícil de engañar)
Práctico(Praxernia: patrón de conducta práctico, cuidadosa y convencional, comprometido)	M-	M+	Imaginativo (Autia: tendencia a percibir la realidad equivocadamente, según los propios deseos. Elucubraciones imaginativas, bohemias y carentes de sentido práctico)
Amorfo (Candidez, sencillez, franco, natural, auténtico pero un poco burdo en lo social)	N-	N+	Agudo (Agudeza, astucia, calculador, hábil en lo social)
Plácido (Seguridad, adecuación imperturbable, seguro de sí, apacible, tranquilo, satisfecho, sereno.	O-	O+	Aprensivo (Tendencia a la culpabilidad: predispone a una conducta inclinada a la culpabilidad, depresiva y aprensiva. Inseguro, preocupado, inquieto)
Conservador (conservadurismo) De ideas tradicionales arraigadas	Q1-	Q1+	Experimentador (Radicalismo, liberal, librepensador)
Gregario (Adhesión al grupo: dependiente, seguidor nato, se apunta a todo)	Q2 -	Q2+	Autosuficiente (Autosuficiencia: lleno de recursos, prefiere sus decisiones)
Baja integración de sus propios sentimientos,(Tensión enérgica baja, indisciplinado, autoconflictivo, sigue sus impulsos, no le atan las normas sociales)	Q3 -	Q3+	Mucha fuerza de sus propios sentimientos (controlado, alto autoconcepto, estricto en cuanto al poder de su voluntad, cuidadoso en lo social, compulsivo, atento a su imagen)

Poca tensión ergica: relajado, tranquilo, aletargado, sosegado, no frustrado.	Q4 -	Q4+	Tenso (tensión érgica: Interpretado como como la tensión total del drive suscitada y no expresada [procedente de fuerzas érgicas].Conducta tensa, dirigida e hipertactiva)
---	------	-----	--

Designaciones de los protocolos del perfil del 16 P.F. de R. B. Cattell. Tomado de Cattell (1965/1972, p. 329) las definiciones están tomadas del glosario (p. 331-337) y de la obra citada. Completado con Cattell y Kline (1977/1982, p.67).

Fierro (2002) señala que estos 16 factores no ortogonales: se asocian entre sí con una varianza común. Destaca su susceptibilidad y resolución en factores superiores, menos numerosos de segundo orden. Por consiguiente, no todos tienen la misma importancia, de modo que se presentan secuenciados destacando: la afectotimia, la inteligencia y la fuerza del yo.

Cattell como hemos visto, inició el estudio sistemático de la personalidad desde el análisis de rasgos basados en el lenguaje y las características psicológicas individuales. Si bien este planteamiento entró en crisis en los años 60, sobre todo por las críticas de la psicología situacionista, en los años 80 del pasado siglo el estudio factorial del léxico se reanudó con inusitada fuerza y hoy día sigue siendo un planteamiento de gran eficacia para el estudio de la personalidad tanto a nivel descriptivo como comprensivo.

1.4.3.2. Modelo de los Cinco Factores de McCrae y Costa

Los orígenes de este modelo se remontan a los trabajos de Fiske en 1949 y posteriormente Tupes y Christal en 1961, estos autores identificaron por medio del AF un modelo de cinco factores, el cual se representa en la siguiente tabla:

Tabla 1.5

Los cinco factores obtenidos a partir del método de extracción de centroides y rotaciones ortogonales de Fiske y Christal. Tomada de Andrés-Pueyo (2002), p.526.

FACTOR	I	Surgencia	+	hablador	aventurero	asertivo	sociable
		o		enérgico	sincero	sosegado	alegre
	II	Extraversión	-	blandura	bondad	tranquilidad	Madurez emocional
		Cordialidad o Afabilidad		+	cooperativo	veraz	blandura
			-	ordenado	hablador		

	III	Seguridad o Rectitud	+	ordenado	responsable	consciente	perseverante
			-	imaginativo	adaptable	sincero	enérgico
	IV	Estabilidad emocional	+	no neurótico	plácido	pausado	estable
			-	responsable	sincero	perseverante	independiente
	V	Cultura	+	culto	estético	pulcro	independiente
			-	enérgico	adaptable		

Así pues, la nueva formulación es conocida como Modelo de los Cinco Factores (MCF) y se conoce en inglés con los términos “*Big five*” o “*Five Factor Model*” (Durá, 1994). Esta nueva sistematización es heredera de autores clásicos en el estudio del carácter y el temperamento. Desde los años treinta autores, como Douglas y Thurstone defendían la agrupación de rasgos en cinco factores independientes considerando que de ese modo se conseguía reducir la complejidad en el estudio de la personalidad (Liebert & Liebert, 2000).

Tras las críticas y aportaciones de W. Norman en 1963, McCrae y Costa (1985a) propusieron un modelo que introducía en los cuestionarios de evaluación frases en lugar de solo adjetivos, partiendo de las escalas formalizadas en el 16PF de Cattell (De Raad, 1996). El hallazgo de la nueva formulación es que no solo describe sino que justifica la naturaleza de los rasgos estableciendo relaciones y utilidades en diferentes ámbitos.

La diferencia más importante entre el modelo de Norman (1963) y el de McCrae y Costa (1987) concierne a la dimensión que este llamaba Cultura siendo modificado en el nuevo y popular modelo por el concepto de Apertura (A).

En opinión de Liebert y Liebert (2000), la contribución de McCrae y Costa (1987) supone una ampliación al modelo de los cinco factores ya que los cuestionarios como las puntuaciones personales y los informes de personalidad del observador, tienen una misma base estructural. Esto dota de consistencia y fiabilidad al modelo.

El MCF está validado también transculturalmente, lo que implica que se ha comprobado el valor universal de los factores, independientemente del lugar e idioma en el que se aplique. La universalidad de las actividades humanas más relevantes, las

diferencias individuales más importantes, junto a las palabras que las personas utilizan para referirse a las diferencias, tienen también carácter universal (Durá, 1994).

Las ventajas del MCF pueden establecerse básicamente, en su carácter de modelo comprensivo, que permite relacionar el constructo personalidad con otros fenómenos. La facilidad de intercomunicación entre investigadores, al integrar un amplio conjunto de constructos de la personalidad, mas su eficacia al compararse y relacionarse con el modelo PEN de Eysenck y el 16 PF de Cattell.

Las dimensiones que proponen son: el Neuroticismo (emotividad negativa), la Extraversión (sociabilidad y emotividad positiva), la Apertura (curiosidad cultural e intelectual), la Amabilidad (confianza interpersonal y simpatía), y la Responsabilidad (control de impulsos y organización). Cada una de estas dimensiones está compuesta por seis facetas o rasgos, como podemos ver en la tabla 1.6.

Tabla 1.6.

Dimensiones (rasgos) y facetas propuestas por el Modelo de Cinco Factores de Costa y McCrae (“Big Five” y “Smallthirty”). Tomado de Andrés-Pueyo, 2002 (p.532) y de Costa y McCrae (1992).

(O) APERTURA	(C) RESPONSABILIDAD	(E) EXTRAVERSIÓN	(A) AMABILIDAD	(N) NEUROTICISMO
O1 Fantasía	C1 Competencia	E1 Cordialidad o afecto	A1 Franqueza	N1 Ansiedad
O2 Estética	C2 Orden	E2 Gregarismo	A2 Altruismo	N2 Hostilidad
O3 Sentimientos	C3 Sentido del deber	E3 Asertividad	A3 Modestia	N3 Depresión
O4 Acciones	C4 Necesidad de logro	E4 Actividad	A4 Confianza	N4 Ansiedad social o Timidez
O5 Ideas	C5 Autodisciplina	E5 Búsqueda de emociones	A5 Honradez	N5 Impulsividad
O6 Valores	C6 Deliberación	E6 Emociones positivas	A6 Sensibilidad a los otros	N6 Vulnerabilidad

Los cinco rasgos o factores principales que son denominados tradicionalmente como: factor O (*Opennes to experience* o apertura a nuevas experiencias), factor C (*Conscientiousness* o responsabilidad), factor E (*Extroversion* o extroversión), factor A (*Agreeableness* o amabilidad) y factor N (*Neuroticism* o neuroticismo). Sus siglas forman el acrónimo nemotécnico "OCEAN". En español tiene su replica en las siglas

CREAN (Cordialidad, Responsabilidad, Extraversión, Apertura a la experiencia y Neuroticismo).

Para sus autores estas cinco dimensiones, solas o combinadas, aparecen virtualmente en casi cualquier sistema de evaluación de la personalidad, independientemente de las taxonomías o instrumentos empleados.

En la siguiente Tabla 1.7 podemos observar las características de los sujetos según sus puntuaciones altas o bajas en cada una de las dimensiones y los adjetivos que las definen.

Tabla 1.7.

Adjetivos que definen los cinco factores del modelo de personalidad de McCrae y Costa. Tomada de Andrés Pueyo, 2002, p.527.

Cordialidad o Agradabilidad	+	Compasivo, cariñoso, agradecido, afectuoso, sensible, cálido, generoso, confiado, servicial, indulgente, agradable, cortés, amable, cooperativo, gentil	Antagonismo o antipatía
	-	Criticón, frío, hostil pendenciero, insensible, poco amable, cruel, severo, desagradecido, mezquino	
Responsabilidad o Prudencia	+	Organizado, minucioso, planificador, eficiente, responsable, formal, concienzudo, práctico, prudente, esmerado	Negligencia
	-	Despreocupado, desordenado, frívolo, irresponsable, negligente, informal, olvidadizo	
Extraversión o Surgencia	+	Hablador, locuaz, asertivo, activo, enérgico, dado a salir, sociable, aventurero, fuerte, ruidoso	Introversión
	-	Tranquilo, reservado, tímido, callado, retraído, reservado	
Apertura a la experiencia	+	Intereses amplios, imaginativo, inteligente, original, perspicaz, curioso, listo, imaginativo, agudo, ingenioso, ocurrente	Convencionalismo
	-	Vulgar, intereses limitados, simple, superficial, poco inteligente	
Estabilidad emocional o Neuroticismo	+	Estable, sosegado, contento, impasible	Inestabilidad emocional o neuroticismo
	-	Tenso, ansioso, nervioso, triste, preocupado, susceptible, miedoso, autocompasivo, inestable, autopunitivo, emotivo	

Polo opuesto

La aportación de Costa y McCrae (1987; 1992) es la que mayor apoyo empírico ha recibido dentro de este modelo. Los autores entienden la personalidad como una serie de tendencias básicas de conducta que influyen en los pensamientos, emociones, y acciones. Consideran que estas tendencias son de origen biológico, desarrollándose en la niñez hasta convertirse en estructuras estables en la edad adulta.

Además, estas tendencias básicas se organizan de forma jerárquica, desde estructuras específicas (rasgos) a otras más generales (dimensiones). Según Costa y McCrae, (1987; 1992) el modelo de los cinco factores, se representa como una particular teoría de los rasgos que asume los siguientes postulados:

1. La personalidad puede ser descrita en función de cinco amplias áreas de contenido, cada una de las cuales incluye varios subconjuntos o facetas de menor amplitud y correlacionadas entre sí.
2. Las diferencias individuales en estas áreas son estables, tienen una base genética y derivan, en parte, de unos mecanismos internos todavía no especificados.
3. Se describe a las personas tanto a nivel general, en base a sus puntuaciones en las cinco amplias dimensiones, como a un nivel más específico, en base a sus puntuaciones en facetas o subescalas.

La defensa de los seguidores del modelo de los cinco factores, según Bausela (2005), se basa en la evidencia existente que indica que diferentes medidas de inteligencia general y de nivel cultural no se relacionan con ningún de los factores del modelo pentafactorial, incluido el quinto (McCrae, 1989). Los autores del modelo pentafactorial insisten en que esta dimensión cubre un área del temperamento o personalidad no contemplada en otros modelos como puede ser en el modelo PEN de Eysenck (McCrae & Costa, 1985b).

Es pues un modelo de consenso, utilizado en múltiples contextos de investigación, integrador, comprensivo y de sencilla aplicabilidad gracias al test NEO PI-R que describiremos en el capítulo 6.

Por último, citemos como heredero del MCF un nuevo modelo de seis factores de personalidad, denominado HEXACO (Ashton, Lee, Marcus, & de Vries, 2007). Los seis factores que propone son: Honestidad-Humildad; Emocionalidad; Extraversión; Cordialidad; Escrupulosidad y Apertura a la experiencia.

1.5. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos revisado el constructo de la personalidad desde diversos prismas y planteamientos, tanto teóricos como empíricos, lo cual nos ha posibilitado tener una visión amplia y enriquecedora de su funcionamiento en los individuos.

También, nos ha permitido comprender el valor que tienen los aspectos sociales y emocionales en el estudio de la misma. Por tanto, a continuación, presentamos algunas de las conclusiones más relevantes en esta línea:

Primero, el término personalidad se utiliza tanto en el lenguaje cotidiano como en el ámbito científico con diferentes matices y acepciones. En su acepción etimológica hace alusión al teatro, siendo este uno de los tópicos de esta tesis.

Segundo, la definición de un ser humano también es compleja, hemos atendido para trazar y explicar la misma a este como individuo, persona, organismo y personalidad.

Tercero, en el intento de dar un paso más en el estudio científico de la personalidad se han abordado distintas definiciones, desde las clásicas hasta las contemporáneas, y se han analizado los elementos estructurales y los componentes de este constructo.

Por último se han expuesto las características del AF y los modelos más relevantes a los que esta metodología ha dado lugar.

CAPÍTULO 2

INTELIGENCIA Y EMOCIÓN

La filosofía, mucho antes que la psicología, determinó una dualidad mente cuerpo que fomentó la primacía del conocimiento racional sobre la experiencia sensible, en una suerte de competición por detectar dónde se halla la verdad del conocimiento humano. Fernández (2005) nos habla de tensión histórica entre razón y emoción. Ya el movimiento estoico en la antigua Grecia defendía a la razón frente a las veleidades emocionales. Como nos recuerda Eysenck (1983) Platón y Aristóteles distinguían entre aspectos *cognoscitivos* (pensamiento y resolución de problemas) y los aspectos *hórmicos* (emociones, pasiones, sentimientos). “Más tarde Cicerón acuñó el término inteligencia. Nosotros utilizamos todavía este término para referirnos a las potencialidades cognoscitivas de una persona y a las aptitudes intelectuales” (p.27).

Esta forma de pensar, que separa razón y emoción, caló en las fundamentaciones filosóficas de la mayoría de las religiones occidentales propiciando una supremacía del pensamiento racional sobre las emociones. En el siglo XIX, movimientos estéticos como el Romanticismo tratan de desvincularse de esa tendencia, preconizando el valor

de lo intuitivo y de las pasiones como fuente de conocimiento. En el siglo XX los movimientos sociales y estéticos, en la década de los 60, postulan una nueva forma de antirracionalismo.

En el ámbito de la psicología, es el movimiento humanista el que ofrece una visión del individuo más centrada en su realización personal y en el aprecio de lo emocional como vía de desarrollo personal. Podemos afirmar por tanto que, pese a la tradición dominante, hoy día esa dualidad razón-pasión está superada (Damasio, 1999) pero podemos preguntarnos también si la conjunción de estos dos términos: inteligencia y emoción, contradictorios durante tanto tiempo en la cultura occidental, ofrecen una perspectiva integradora de esa dualidad superada o si estamos ante una nueva forma de fragmentación o etiquetado de las características de las personas.

En este capítulo nos centraremos, en primer lugar, en hacer una revisión del estudio científico de la *inteligencia*, sirviéndonos de un esquema para realizar una panorámica general en la que determinaremos los autores más relevantes (Tabla 2.1). Adoptamos una perspectiva desde la que pretendemos evaluar los modelos, autores y teorías que han tenido mayor importancia en el estudio de la inteligencia y que han conducido a la integración entre los constructos que nos ocupan.

Posteriormente, veremos el acercamiento que la psicología ha realizado al estudio de la *emoción*. Sirviéndonos igualmente de un esquema (ver Figura 2.2), plantearemos las principales teorías de la psicología de la emoción citando a los autores más relevantes. Estudiaremos el constructo emoción y los diferentes tipos de emociones desde los planteamientos que la psicología ha realizado a lo largo del siglo XX.

2.1. LA INTELIGENCIA

La palabra inteligencia procede del latín *intelligentia* y está compuesta por varias partículas: el prefijo –inter (entre) y los sufijos –nt- (agente) y –ia (cualidad) y el verbo *legere* (elegir), la palabra significa desde el punto de vista etimológico *persona que elige entre opciones*.

Responder a la cuestión ¿qué es? y encontrar cómo definir la inteligencia es una tarea que ha ocupado a los psicólogos desde finales del siglo XIX, en los inicios de esta ciencia, y ante la que no podemos obtener una única respuesta, dada la complejidad del fenómeno.

Como ocurre con otros constructos psicológicos, de gran importancia en nuestra cultura, los procesos de estudio de tales conceptos son largos y muestran también, la multiplicidad de enfoques desde los que se pueden obtener datos para esclarecer una definición de consenso. En el caso de la inteligencia es especialmente esquivo, pues la respuesta tiende a ser la suma de aspiraciones de un determinado momento cultural. Para algunos autores tal propósito es imposible, para otros solo podemos aproximarnos desde diversos frentes.

En los albores de la psicología surgió lo que se ha dado en llamar la perspectiva psicométrica, pues el interés de los científicos radicaba en medir la capacidad denominada inteligencia, el método del AF que hemos visto en el capítulo anterior tuvo su origen en esta tendencia.

Los editores de revista *Journal of Educational Psychology* intentaron en 1921 contestar a esta pregunta convocando un simposio en el que participaron los más importantes científicos del momento. Sus definiciones estaban muy influenciadas precisamente por el interés en medir la inteligencia; años más tarde Sternberg y Detterman (1986/1988) replicaron la propuesta con las mismas preguntas.

Algunos años antes en 1982, Sternberg había publicado una obra de compendio sobre la inteligencia humana en cuatro volúmenes (*Handbook of Human Intelligence*), un tratado que aunaba lo que hasta ese momento se podía ofrecer en este campo. En esta obra se ofrece una definición sencilla de inteligencia como un comportamiento adaptativo dirigido a un fin (Sternberg, 1982). Esta definición implica que estamos ante una conducta intencional (propositiva), pero lo más importante de esta obra son las vinculaciones que los autores establecieron con el cognitivismo y que abrió nuevas perspectivas en el estudio de la inteligencia.

Del *simposium* de 1921 al de 1986 la gran evolución fue de la mano de las medidas de inteligencia, frente a las posiciones más cualitativas en las que derivó este último. Tanto en 1921 como en 1986, los integrantes de ambos congresos establecieron que las características principales de la inteligencia hacían referencia a los procesos mentales superiores, denominados posteriormente, metacomponentes o componentes de orden superior. Si en la conferencia de 1921 se pueden destacar por reiterados tres atributos propios de la inteligencia: la adaptación, la habilidad para aprender y los mecanismos fisiológicos subyacentes a la conducta inteligente. En el *simposium* de

1986 destacan la introducción del *contexto*, que alcanzó gran importancia sobre todo cuando se relaciona con la cultura, la época y la sociedad; derivando en cada caso en un concepto diferente de inteligencia (Detterman, 1986/1988a; Sternberg & Berg, 1986/1988).

En la Tabla 2.1 se muestra un resumen de las teorías y definiciones sobre la inteligencia que dan las figuras más importantes de la psicología; esta obra es de referencia y lectura obligada. Sternberg y Detterman (1986/1988) recogen una síntesis de breves aportaciones sobre qué es la inteligencia para reconocidos autores en el campo, estudiosos todos ellos del área de la psicología científica (ver Tabla 2.1). En total, son 24 aproximaciones, las que se recogen en esta obra, ya que de acuerdo con Detterman (1986/1988a) un concepto tan complejo no es posible acotarlo en una sola definición sin simplificarlo excesivamente.

Tabla 2.1

¿Qué es la inteligencia?

Autor	Resumen de su concepción /definición
A. Anastasi	Es una <i>cualidad de la conducta</i> , es <i>adaptativa</i> . Cambia a través de las distintas especies en función del <i>contexto</i> en el que vive el individuo (p.37-40).
P. B. Baltes	Descarta la idea de una macroteoría. Prefiere hablar de constructos específicos: “capacidad mental innata, capacidad de almacenamiento, de aprendizaje, aptitud para solucionar problemas y sistema de conocimiento” (p.42).
J. Baron	“Conjunto de todo tipo de aptitudes que las personas utilizan con éxito para lograr sus objetivos racionalmente elegidos” (p.47). Distingue entre dos tipos de aptitudes de ámbito general: “capacidades y disposiciones”.
J. W. Berry	Un constructo que se refiere al “producto final del desarrollo individual en el área psicológico-cognitiva” (p.53). Diferenciándolo de los campos afectivo y motivacional. Adaptativa.
A. L. Brown & J. C. Campione	Se centran en la inteligencia académica y en los mecanismos de aprendizaje. “La mejor medida del aprendizaje es el cambio en los procesos de aprender, en lugar del incremento en el producto o la velocidad de producción” (p.59). Importancia del aprendizaje en el

mundo real y su relación con la inteligencia.

E. C. Butterfield	“Todo sistema inteligente incrementa su propio fondo de conocimientos y su repertorio de destrezas.” (p.63) Entiende la inteligencia como un conjunto de mecanismos muy importantes mediante los cuales adquirimos conocimientos y destrezas. Destaca cuatro fundamentos que tienen como base el aprendizaje: conocimiento básico, comprensión metacognitiva, estrategias y rutinas ejecutivas.
J. B. Carroll	“La inteligencia es un concepto en la mente de la sociedad.” (p.69) Abarca tres campos: académicos y técnicos, prácticos y sociales. Se centra en las capacidades cognoscitivas. Enfoque social como solución de problemas, estos problemas tienen grados de dificultad, las personas diferimos en el modo de enfrentarnos a la solución de los problemas.
J.P. Das	Es la “suma total de los procesos cognitivos, implica la planificación y codificación de la información, y la activación de la atención.” (p.73) Importancia de la planificación y de la toma de decisiones. Hay una relación dinámica y compleja entre estas actividades o procesos cognitivos.
D.K.Detterman	“Un conjunto limitado de aptitudes independientes que actúan como un sistema complejo.” (p.76) Partidario de un factor general. Esta contradicción la explica a partir de la teoría de sistemas: son aptitudes básicas distintas e independientes pero que están relacionadas de forma compleja.
W. K. Estes	Toma la <i>inteligencia artificial</i> como modelo y establece el <i>manejo de símbolos</i> como la propiedad más importante de un sistema inteligente. La capacidad para predecir consecuencias de las elecciones alternativas y en tercer lugar la capacidad para investigar conforme a unos principios de conocimiento (pp.83-87).
H. J. Eysenck	Observa las bases biológicas de la inteligencia, así es entendida como “el resultado de una transmisión libre de error de la información a través del cortex.” (p.90) Relaciona el concepto de CI con la inteligencia de rendimiento.
H. Gardner	Partidario de comprender la inteligencia en relación con la vida real y lo cotidiano, se centra en los aspectos cognitivos de la inteligencia. Establece no una sino múltiples inteligencias. “La inteligencia es una aptitud o destreza para solucionar problemas o diseñar productos que son valorados dentro de una o más culturas.” (p.93)

R. Glaser	Establece una comparación con la capacidad atlética, definiéndola en términos de <i>eficiencia, competencia, para el rendimiento cognitivo intelectual</i> . Distingue entre conocimientos en campos artificiales (académica) y en campos naturales (informal).
J. Goodnow	Propone considerar la inteligencia como un <i>juicio o atribución</i> . Con un enfoque social de la cuestión establece que la interacción social es el mejor modo de reconocer los parámetros atribucionales que se manejan. Da gran importancia al contexto.
J. Horn	La “inteligencia no es una identidad unitaria”. Es inútil intentar describirla pues “denota una mescolanza de fenómenos importantes”. (p.111) Partidario de un nuevo enfoque que permita entender las capacidades intelectuales humanas como bases amplias de funcionamiento determinadas por la genética y el ambiente y que están al servicio de diferentes funciones de la personalidad. Establece las diferentes aptitudes en la teoría Gf-Gc.
LL. G. Humphreys	Recurre al cuento popular hindú de la descripción del elefante para poner de manifiesto la complejidad de una definición. Así su “parte” la define como “un repertorio de conocimientos y destrezas intelectuales útiles a la persona en un determinado momento”. (p.119)
E. Hunt	Son las diferencias individuales que manifiestan en el campo de capacidad mental. Con un planteamiento cognitivo, expone una teoría computacional donde la inteligencia debe comprenderse como el modo en el que el individuo maneja los símbolos. Debemos entender los procesos, las estrategias y el procesamiento de la información en su ejecución y en sus interacciones.
A. R. Jensen	Define la inteligencia en términos de un factor general obtenido a partir del análisis de las correlaciones entre un gran número de test mentales.
J. W. Pellegrino	“Implica la idea general de que las respuestas de los individuos en las situaciones varían en calidad y valor al ser juzgadas por su cultura.” (p.136) Necesitamos captar la naturaleza de la cognición humana así como la naturaleza del sistema de valores donde esta cognición funciona. Partidario de la interacción ente metacognición y contexto.
S. Scarr	Partidaria de una concepción amplia y contextual, revisa el modo de hacer la pregunta, teniendo en cuenta la estructura, los procesos cognitivos, los neurológicos, el aspecto evolutivo y la variabilidad entre

individuos. Tiene en cuenta la aplicación práctica de la inteligencia a la realidad cotidiana, abriendo las perspectivas de estudio a aspectos emocionales y motivacionales.

R. C. Schank	“Comprender consiste en procesar experiencias nuevas en función del aparato cognitivo del que uno dispone.” (p.146) Al ser un elemento individual existen diferentes tipos de comprensión. Dar sentido. Comprensión cognitiva y comprensión emocional o <i>empatía completa</i> . Introduce la <i>creatividad</i> en la concepción de inteligencia.
R. E. Snow	“Es esa parte del ambiente interior que aparece en la interacción entre persona y ambiente externo como una función de las exigencias de una tarea cognitiva.” (p.163) Establece seis consideraciones: el conocimiento anterior que se incorpora a un pensamiento propositivo, la aprehensión de la experiencia, el esfuerzo intencional de adaptación, el razonamiento fluido-analítico, la alegría mental y el aprendizaje idiosincrático. Funcionan conjuntamente de modo que podemos observar el resultado como conducta.
R. Sternberg	Es el “autogobierno mental” (p.169) Utiliza una analogía con las formas de gobierno social y establece un modelo jerárquico que dirige, establece normas y las ejecuta. Tiene en cuenta complejidad del fenómeno para su comprensión y medida. Teoría triárquica.
E. Zigler	“Es un constructo hipotético que se refiere a los procesos cognitivos de un individuo.” (p.177) Partidario de la experiencia en el desarrollo evolutivo, se centra en las diferencias individuales dando importancia a los aspectos motivacionales y a la relación entre individuo y medio ambiente.

La mayoría de los psicólogos de principios del siglo XX han derivado sus teorías e ideas acerca de la inteligencia, a partir de los análisis de estudios empíricos realizados con test psicométricos. Utilizando estos instrumentos se han articulado teorías para demostrar la existencia de uno o varios factores o componentes para definir la inteligencia. Por ejemplo, el factor “g” o inteligencia general surgió como un factor común a varios tipos de solución de problemas (Binet & Simon, 1908; Cattell, 1963; Spearman, 1904/1982).

Sin embargo, hacia los años ochenta se inicia una nueva perspectiva o modo de entender y estudiar la inteligencia de una manera más contextualizada y práctica.

Concretamente en 1983 Gardner en su obra *Estructura de la Mente* argumentó que utilizando estos instrumentos psicométricos no se podía entender bien la naturaleza de las capacidades humanas para resolver problemas. En vez de definir la inteligencia en términos del rendimiento que se desarrollaba cuando se resolvían los problemas de los test de CI, Gardner la define como la capacidad para resolver problemas y crear productos valorados, al menos en una cultura. Él propone la existencia de siete inteligencias que, más tarde, amplía a ocho. En su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) asume una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia, más allá de la perspectiva restringida de la medición de un CI. (Tabla 2.2)

Para Gardner (1983/1987) las inteligencias que propone en su teoría:

“son ficciones —a lo más ficciones útiles— para hablar de procesos y habilidades que (como todo en la vida) son continuos entre sí (...). Nuestras inteligencias se definen y describen por separado tan solo para iluminar cuestiones científicas y para atacar problemas prácticos urgentes. Es permisible caer en el pecado de materializar en tanto estemos conscientes de que estamos haciéndolo (...) Las inteligencias específicas no existen como entidades físicamente verificables, sino solo como construcciones científicas de utilidad potencial (p.87).

Desde esta perspectiva multidimensional, se asume que la inteligencia es funcional y se manifiesta de diferentes maneras en diversos contextos. Para identificar y examinar la evidencia de cada inteligencia Gardner diseña unas pruebas antropológicas, psicológicas y biológicas que sirven para constatar la existencia de cada una de ellas.

La teoría de las IM apuesta por un nuevo modelo de enseñar y aprender, centrado en la persona, en el desarrollo de habilidades y estrategias de las diferentes inteligencias. Se reconocen muchas y diferentes facetas de la cognición, que tienen en cuenta que los individuos poseen diferentes potenciales cognitivos. Estos pueden desarrollarse y, por consiguiente, lograr un mayor éxito académico. Dice que la escuela tradicional está centrada en el desarrollo de conocimientos y éstos aparecen agrupados en torno al área del lenguaje y del razonamiento matemático (la división clásica de los alumnos de Ciencias y Letras). Sin embargo, se olvida que se puede aprender y procesar la información por diferentes canales. En su propuesta recoge ocho tipos de inteligencias (ver Tabla 2.2)

Tabla 2.2.

¿Qué son las Inteligencias Múltiples?

INTELIGENCIA	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
1. Lingüística-verbal	Dominio, uso y gusto por el lenguaje y las palabras. Capacidad para el lenguaje hablado y escrito, para aprender idiomas, comunicar ideas y lograr metas usando la capacidad lingüística.	Poetas, escritores, lingüistas. Oradores, políglotas
2. Musical	Capacidad para percibir la música y aspectos musicales como el tono, el ritmo o el timbre, para crear piezas musicales y/o para interpretarlas. Se relaciona con otras inteligencias como la lingüística, la espacial o la corporal-cinética.	Compositores, intérpretes musicales, directores, críticos musicales.
3. Lógico-matemática	Es la capacidad de confrontar y valorar objetos simbólicos que aluden a realidades abstractas. Razonamiento y uso del pensamiento lógico. Se corresponde con el concepto tradicional de inteligencia, denominada también formal. Capacidad para trabajar con números y plantear soluciones a problemas aritméticos.	Filósofos, matemáticos, científicos.
4. Espacial	Precisión en la percepción visual, capacidad para modificar y recrear espacios y experiencias visuales incluso en ausencia de estímulos físicos (imaginación). Capacidad de proyectar en tres dimensiones. Percibir aspectos como el color, la forma, las distancias entre objetos	Arquitectos, escultores, artistas visuales, pintores, cartógrafos, jugadores de ajedrez.
5. Cinestésico-corporal	Dominio y control armónico de los movimientos del cuerpo. Manipulación hábil de objetos. Habilidad para el control preciso del movimiento.	Bailarines, atletas, cirujanos, relojeros, actores.
6. Intrapersonal	Capacidad para determinar el estado emocional personal, los sentimientos y estados de ánimo y utilizar esta información como guía de conducta. Autoconocimiento. Permite plantearse metas y reflexionar sobre la propia existencia y el comportamiento.	Actores, artistas, filósofos.
7. Interpersonal	Capacidad para determinar el estado emocional de otras personas, sus sentimientos y estados mentales. Permite vincularse con los otros, empatizar y utilizar esta información como guía de conducta.	Psiquiatras, políticos, psicólogos, religiosos, antropólogos.
8. Naturalista	Identificación y caracterización de objetos naturales, clasificar especies, distinguir diferencias.	Biólogos, naturalistas

Hemos realizado una prospección a través de las definiciones y teorías de la inteligencia de autores destacados en el campo, abarcando las dos grandes concepciones del constructo inteligencia: el psicometrismo y el cognitivismo.

Corresponde ahora hacer una exploración similar con el otro término que conforma el constructo de inteligencia emocional. Vamos a conocer las definiciones y principales vertientes en el estudio científico de la emoción. Detenernos ahora en este punto es importante, pues como veremos más adelante, la confluencia de ambos constructos tuvo un germen común; el auge del cognitivismo y los modelos integrados que generó en ambos terrenos de estudio.

2.2. LA EMOCIÓN

Etimológicamente emoción nos remite a movimiento pues el término procede del latín *movere* y el prefijo *e-* implica sacar afuera, dirección, tendencia, así la palabra emoción conlleva en su formación la idea de que algo del interior se mueve hacia fuera, esta es una apreciación interesante porque vincula las emociones con el componente fisiológico o la percepción que el sujeto tiene de sus estados emocionales. No obstante, Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín, Domínguez (2010) nos advierte de la importancia de no confundir la experiencia que una persona tiene de la emoción en sí misma, con lo que significa el término en psicología y lo que comprende el estudio científico del fenómeno.

En griego el término *pathos* se ha traducido en ocasiones como emoción y ha derivado en castellano en la palabra pasión recordemos que durante muchos años ha sido el término más utilizado en castellano para referirse a los estados emocionales.

Diversos autores han mencionado las dificultades de acotación del concepto y todos señalan su multidimensionalidad y complejidad (Belmonte, 2013; Ben-Ze'ev, 2000; Chóliz, 2005; Fernández-Abascal et al., 2010) este último autor califica de ardua la tarea definir el constructo emoción y nos indica la importancia de acotar previamente los conceptos relacionados con los fenómenos emocionales pues la cotidianidad del término puede provocar confusiones y falta de concreción en la enunciación de postulados.

Debemos tener en cuenta además, la enorme cantidad de estudios que han proliferado en los últimos años sobre el concepto de emoción en psicología. Durante las

dos últimas décadas del siglo XX se ha escrito más que en los cincuenta años anteriores. El interés por el constructo, una vez comenzado este siglo, ha sido aún mayor desarrollándose toda una batería de estudios dentro de los más diversos ámbitos: neurobiológico, social, pedagógico, laboral, político, comunicación, etc.

En un epígrafe como este debemos buscar una o varias definiciones científicas del concepto de emoción, pero ya podemos constatar la dificultad de consensuar una definición única; al igual que en el campo de la inteligencia, como se ha tratado en el apartado anterior. De acuerdo con Fernández-Abascal et al. (2010), el trabajo de Kleinginna y Kleinginna (1981) es de referencia obligada. A continuación, se muestra un esquema que representa las once categorías establecidas por los autores en el estudio de la emoción. La pluralidad de enfoques hace muy complicado encontrar una teoría que unifique la variedad de posibilidades de estudio, que un constructo tan amplio y diverso suscita y por tanto, es complicado encontrar una definición de consenso, que no obstante, los autores aportan y que hemos trasladado a nuestro trabajo.

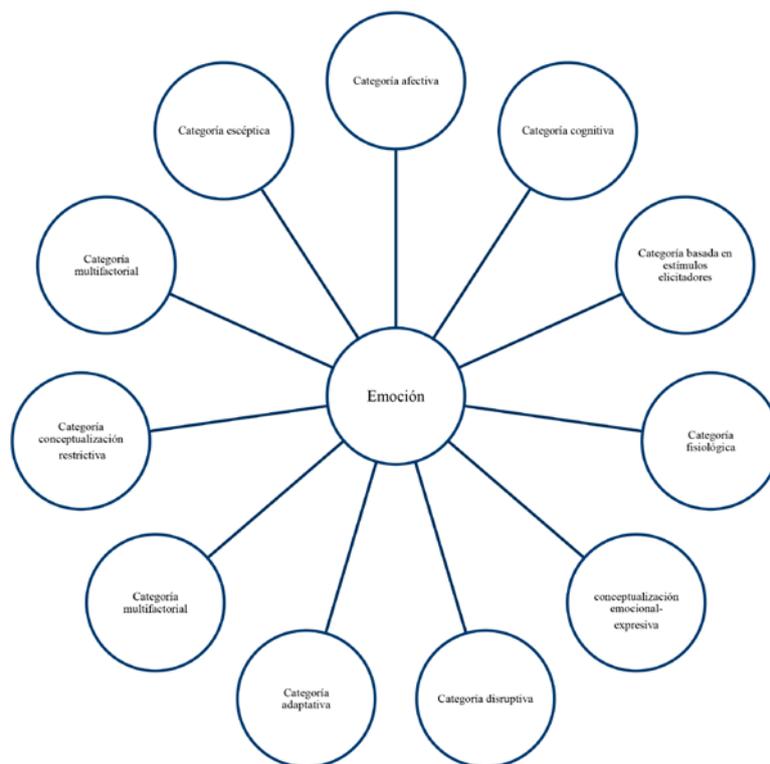


Figura 2.1. Diagrama de los diferentes enfoques en el estudio de la emoción. Elaborado a partir del trabajo de Kleinginna y Kleinginna (1981).

La emoción aparece como resultado de dos agentes: la activación fisiológica; y la interpretación cognitiva. La activación va a ser responsable del nivel o magnitud de la

reacción emocional, la intensidad, mientras que los procesos cognitivos dan una explicación del tipo de emoción que el individuo cree experimentar.

Como señalan Ramos, Piqueras, Martínez, y Oblitas (2009) "la interpretación subjetiva de los hechos no los hechos mismos, es lo que determina la emoción". Estos autores distinguen claramente entre activación y sensaciones físicas, por una parte, y cogniciones, por otro. Así la emoción sería "el resultado de una interpretación, la unión o conjunción de dos tipos de información, la de un estado físico y una cognición (idea o pensamiento) en una situación concreta" (p. 236).

Fernández Abascal et al. (2010) establecen que debemos tener en cuenta tres distinciones antes de abordar el concepto de emoción desde el punto de vista de la psicología.

La primera distinción que se precisa realizar en el estudio de la emoción, nos advierten, es la diferencia entre *experiencia* emocional, algo subjetivo e íntimo que todos los seres humanos experimentamos de forma consciente y que se transforma en sentimiento, y *proceso* emocional, que se refiere a todos los elementos que intervienen en el transcurso de una emoción de manera no consciente, es de carácter multidimensional comprende el análisis de la situación desencadenante y a la interpretación de la misma, la expresión emocional, la preparación para la acción y los cambios en la actividad psicológica.

Otra distinción necesaria, según el mismo autor, estriba en separar el proceso emocional del *rasgo* emocional. En el primer caso nos referimos a los cambios puntuales que se dan en un período de tiempo y con una duración determinada y en el segundo, a la tendencia a responder de una determinada manera, lo cuál nos lleva a conceptos de índole más estable y estructural como el temperamento.

Por último, conviene distinguir entre los conceptos de afecto, tono emocional de base y sentimiento; el afecto puede ser positivo o negativo e intensidad alta o baja, es propia de casi todas la especies y se trata de un proceso simple y universal que procura al individuo la satisfacciones más elementales y le protege de situaciones desagradables o perjudiciales alejándole de ellas.

El humor o estado de ánimo, también llamado "tono emocional de base", es un proceso un poco más evolucionado que permite la evaluación por parte del individuo de

lo que le sucede, tiene que ver con las expectativas de obtener placer o no por parte del sujeto en relación con su entorno y puede durar días. El sentimiento en tercer lugar se refiere a "la experiencia subjetiva de la emoción"(p.79) y consiste en la valoración que el sujeto hace de forma concreta y particular de cada momento al enfrentarse a una situación.

Se puede afirmar con Chóliz (2005) que el tema de las emociones ha sido transitado por numerosos modelos teóricos, si bien ha sido escasamente precisado debido fundamentalmente a la complejidad del fenómeno psicológico. La dificultad estriba tanto en las características del objeto de estudio como en la variedad de la metodología empleada. El autor define la emoción como una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/ adaptativo, citando como referencia directa las aportaciones de Lang realizó en 1968 con el diseño del modelo tridimensional de la ansiedad y recordándonos que frecuentemente se produce una desincronía entre los sistemas de respuesta. Las diferencias entre los distintos modelos teóricos de la emoción están directamente relacionadas con el valor que se les da a cada uno de las dimensiones citadas.

Una definición sencilla, pero que a la vez nos remite a otras muchas preguntas nos la ofrece Damasio (2010) "la emoción es un programa de acciones y el resultado de las acciones es un cambio en el estado corporal" (p.190). Este autor nos dice que los estudios de la emoción se enfrentan a dos grandes problemas el primero "la heterogeneidad de los fenómenos calificados como emocionales" y el segundo "la distinción entre emoción y sentimiento" (p. 174).

Por esta razón nos centraremos a continuación en ofrecer una panorámica general de los modelos teóricos en el estudio de la emoción talmente hicimos con el constructo inteligencia (ver Figura 2.2).

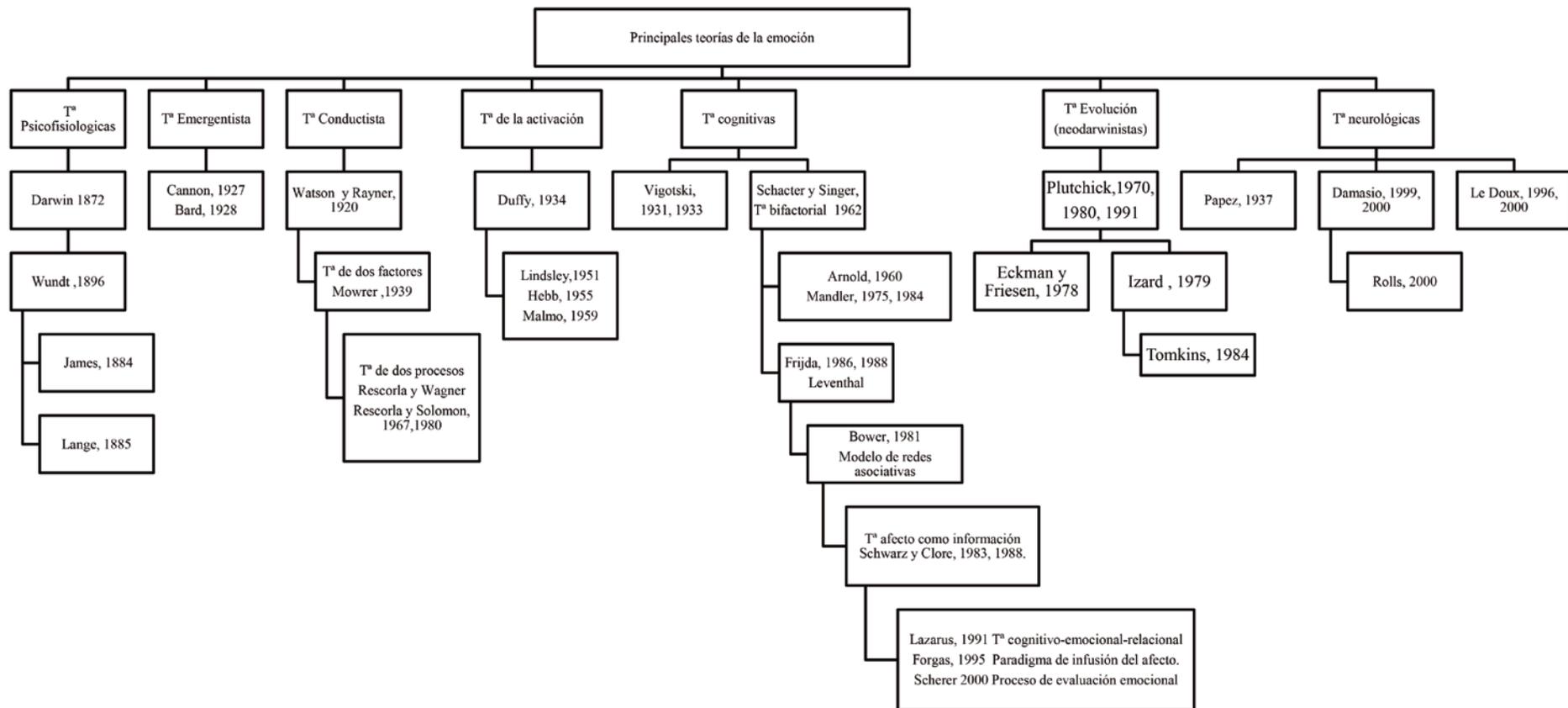


Figura 2.2

Principales teorías de la emoción

2.2.1. Teorías de la emoción

Tomamos como primer referente científico en el estudio de la emoción a Charles Darwin (1872/1984), de corte biologicista y evolutivo, su interés se centró en describir las emociones como mecanismos adaptativos y se basó sobre todo en el estudio de la expresión de las mismas, heredero de este planteamiento, otro de los “padres” de la psicología moderna Wundt (1896/1982), desarrolló una importante labor precursora en el campo del estudio de las emociones, su enfoque: experimental e introspectivo, partía de las percepciones, de las sensaciones y llegaba a comprender las emociones como una resultante del proceso evolutivo de los sentimientos.

La primera sistematización científica de los procesos emocionales se debe a este autor con su *Teoría tridimensional del sentimiento*, en esta formulación se postulaba que los sentimientos se transforman por la dimensión placer-displacer y también simultánea e independientemente con otras dos dimensiones: tensión-relajación y excitación-depresión. La importancia de Wundt como psicólogo experimental es innegable y en su teoría cada una de las emociones puede ser descrita como una combinación determinada de cada una de las dimensiones mencionadas (Álvarez, 2012).

La primera teoría relevante contemporánea es la desarrollada por James (1884) y Lange (1885) denominada Teoría de James-Lange, quienes abordaban la comprensión de las emociones partiendo de la activación fisiológica y como la emoción es la interpretación que de esa actividad física hace el individuo, la emoción es una consecuencia más que una causa.

Posteriormente Cannon (1927) contrario a esta teoría desarrolló una nueva línea de estudio que se engloba dentro de las Teorías emergentistas, pues tanto Cannon como con posterioridad Bard (1928), consideraban que la emoción surge simultáneamente en el cerebro y de ahí se traslada a la musculatura y a otros órganos del cuerpo a través del tálamo, la acción es recíproca y el individuo la percibe de forma única. Estas dos concepciones dieron lugar a dos posiciones sobre el rol de las respuestas fisiológicas en las emociones y tendrán una gran importancia en las teorías de la activación.

El auge del conductismo hizo surgir teorías de la emoción basadas sobre todo en las teorías del aprendizaje y que postulan este fenómeno como una respuesta o reacción a los estímulos del ambiente. Se explica la emoción como una respuesta incondicionada,

en los años veinte Watson y Rayner postularon la existencia de tres únicas emociones el miedo, la ira y el deseo, para los autores es la situación la que crea la emoción pues fisiológicamente ofrecen pocas diferencias, el interés se focaliza en la conducta emocional, como respuesta motora observable (Fernández Abascal et al., 2010).

Posteriormente, Mowrer (1939) y a lo largo de la década de los cuarenta, postuló el *Modelo de los dos factores* para explicar la conducta fóbica como resultante de los mismos, primero un estímulo neutro es condicionado, por condicionamiento clásico, hasta producir una conducta condicionada negativa, en segundo lugar el estímulo condicionado se revierte en estímulo discriminante de la respuesta de evitación, al poner fin a la conducta condicionada negativa se transforma en reforzante.

Fernández-Abascal et al. (2010) indican que otros autores que han trabajado en esta orientación son Rescorla y Solomon que, desde los años sesenta hasta la década de los ochenta, han ido constatando que existe un estado emocional central en los dos tipos de procesos de condicionamiento, el pavloviano y el instrumental. Pese a las dificultades para explicar los fenómenos emocionales mediante principios generales del aprendizaje, el conductismo tiene en su defensa la contrastación empírica de sus hipótesis.

En el centro del esquema hemos dispuesto la *Teoría de la activación*, aunque citamos a Duffy (1934) como primera autora de referencia en esta teoría, la noción de activación se puede remontar a Woodworth quien en 1918 propuso que en toda actividad hay un componente motivacional que constituye la energía o fuerza para ser realizada. El concepto de activación es muy amplio y también lo son los contextos donde se emplea, pues podemos hallar referencias a este concepto en Wundt, en Freud, en James (1884) y en Cannon (1927). De estos dos últimos autores surge la primera formulación clásica que sirve de referencia a las posteriores teorías de la activación como unidimensionales (James-Lange) y multidimensionales (Cannon-Bard). En su caso, Duffy (1934) propone el concepto de activación periférica o *arousal*, y considera los estados emocionales como meros niveles de activación.

En la década de los cincuenta Lindsley (1951), Hebb (1955) y Malmö (1959) estudiarían los diferentes niveles de activación cortical y sus consecuencias en el rendimiento. Los teóricos de la activación coinciden en el carácter inespecífico de la misma, es decir que no está vinculada a una emoción determinada, unidimensional,

relacionándose el grado de activación con el grado de movilización de la energía en general y unidireccional, como correlacionan la intensidad de la experiencia subjetiva con las respuestas fisiológicas indicadas (Fernández-Abascal & Palmero, 1995).

Avanzando hacia la derecha en el esquema encontramos toda una serie de teorías y formulaciones de orientación cognitiva. Todas ellas comparten un mismo principio y es partir de cierta actividad cognitiva como desencadenante de la reacción emocional. La función de la actividad cognitiva consiste en evaluar las características del estímulo (externo o interno) para el propio sujeto. En base a las expectativas que el individuo tiene sobre el alcance y repercusiones del mismo, para su propio bienestar.

El cognitivismo mantiene que las emociones requieren también procesamiento cognitivo evaluador de las consecuencias que esa información tendrá para el individuo. La primera referencia puede remontarse a Vigotsky en los años treinta, quien crítico con las teorías de corte biologicista propugnaba el valor que la conciencia y el pensamiento tienen en el significado de las emociones para las personas (Escotto, 2006).

Con posterioridad, pero claros herederos de las aportaciones vigotskianas, Schachter y Singer (1962) formulan la *Teoría bifactorial de la emoción*, donde se establece que no basta con la percepción de los cambios fisiológicos, se precisa de una interpretación de esos cambios que el sujeto realiza a partir de sus esquemas previos.

En esta línea de trabajos de carácter cognitivista podemos destacar las que derivan del concepto de *valoración* acuñado por Magda Arnold (1960) donde el sujeto valora si la situación y los estímulos son buenos o malos para su bienestar y supervivencia. Los trabajos de Fridja (1986), Roseman (1984) y Scherer (1993; 2000) entre otros, han profundizado en el concepto de valoración y en el modo en el que las personas empleamos un repertorio establecido de criterios de valoración teniendo en cuenta el grado de novedad, el significado, la capacidad de afrontar la situación y su grado de asunción con sus propios valores o los de la sociedad (Fernández Abascal et al., 2011).

Por su parte Lazarus (1991) es otro autor de referencia en la aportación de modelos explicativos de valoración emocional destacando los conceptos de valoración cognitiva y afrontamiento. La Teoría cognitivo-emocional-relacional de Lazarus presta gran atención al componente motivacional. En las aportaciones de Scherer (2000) se ofrece un modelo que distingue entre funciones, componentes y sistemas del organismo

que intervienen en el proceso de evaluación emocional como el concepto de *valencia afectiva* y su relación con dichos procesos de evaluación tanto a nivel consciente como inconsciente (Ellsworth & Scherer, 2003).

Las dos últimas ramas del esquema recogen las líneas de trabajo de orientación neodarwinista y de índole neurológica respectivamente, en la penúltima rama por tanto, los estudios se engloban bajo el epígrafe de teorías evolutivas pues derivan de las tesis de Darwin en la que la emoción es considerada un fenómeno adaptativo fundamental para la supervivencia, son heredadas filogenéticamente y desarrolladas ontogenéticamente en procesos de maduración neurológica.

Especialmente relevantes han sido los estudios en relación con la expresividad de las emociones, fundamentalmente a nivel facial, destacando el carácter universal y transcultural de las mismas. Así Ekman y Friesen (1978) establece seis emociones primarias universales: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y asco sobre el que crearon un Sistema de Codificación de la Acción Facial (FACS) pero este sistema no es exclusivo para determinar emociones sino que permite medir todo tipo de conducta facial en cualquier contexto (Ekman & Oster, 1979/1981) si bien estudios empíricos demostraron su eficacia para determinar que las emociones tienen un sistema de respuesta facial diferenciado (Ekman, Friesen & Ancoli, 1980); por su parte a Tomkins (1984/2009) se debe la teoría del *feedback* facial en el que se postula que la acción muscular facial puede provocar un estado emocional concomitante.

En la última rama del esquema encontramos a los estudiosos de las emociones desde el campo de las neurociencias. Los avances técnicos en el estudio del cerebro y la creatividad de sus planteamientos han permitido grandes progresos. Si el precedente lo establecemos en las aportaciones de Cannon sobre la existencia de áreas específicas en el cerebro donde se alojan las emociones, la primera teoría que influirá notablemente en esta división se la debemos a Papez (1937), quien implantó una teoría denominada circuito emocional que lleva su nombre y en la que se establece que la información procedente de un estímulo emocional llega por dos vías interconectadas al tálamo y de ahí al córtex sensorial y al hipotálamo; la experiencia emocional surge cuando se integran las señales procedentes de las dos vías, mientras que la respuesta corporal integra también las señales del circuito en sentido inverso (Fernández Abascal et. al, 2010).

Las aportaciones más relevantes en esta línea continuarán en LeDoux (1996/1999) y en especialmente en Damasio (2000) sus estudios y experimentos han descubierto el papel de la amígdala en los procesos emocionales, lo más destacable de sus aportaciones es el valor de las emociones en la toma de decisiones y su vinculación con la planificación de la conducta y en definitiva con los procesos de razonamiento que habían sido tradicionalmente opuestos a la concepción de la emoción. La teoría de Damasio (1994/1999) denominada del *marcador somático* propone que las decisiones pueden ser tomadas como consecuencia de una sensación que el individuo tiene sobre la conveniencia o no de realizar determinadas acciones, estas intuiciones son provocadas por una forma de memoria provocada por las experiencias corporales agradables o desagradables.

En esta línea, los trabajos de Rolls (2000; 2012) especifican la función de las emociones como elicitadores de respuestas autónomas y endocrinas que preparan el cuerpo para la acción. La capacidad para establecer metas para el comportamiento mediante la recompensa y el castigo, evaluando la situación. El valor de las emociones como comunicadoras del estado del sujeto y su influencia en las relaciones sociales, así como en la capacidad de las emociones para fijar recuerdos en la memoria.

Tras esta panorámica, muy general, de los diferentes enfoques en los que se ha estudiado el complejo fenómeno de las emociones desde la psicología, podemos terminar con la certeza de que el interés sobre las emociones ha ido en aumento en los últimos años, que los avances han sido de gran importancia y que pese a la distinción tradicional entre razón y emoción hay datos concluyentes que permiten superar ese antagonismo sustituyéndolo por una armonía disonante debido posiblemente a la multidimensionalidad del constructo y a la diversidad, como hemos visto, de orientaciones y conceptualizaciones.

Pasemos a continuación a describir brevemente el concepto de emoción en psicología y sus características, la funcionalidad de las emociones, los tipos de emociones y el carácter dimensional o discreto de las mismas.

2.2.2. Características de las emociones

"Las emociones son el arranque del ciclo originario del conocer" (Santa, 2009, p. 33) quien califica de paradójica la función de las emociones. Veamos estas funciones, o dicho de otra forma, si nos preguntamos para qué sirven las emociones podemos responder que tienen una triple función, según Reeve (1994): adaptativa, social y motivacional.

En el caso de la función adaptativa, la emoción prepara al organismo para que este responda eficazmente a la situación interna o externa que padece, acercándolo o alejándolo de un objetivo determinado. El primero en valorar esta capacidad de las emociones como mecanismo para favorecer la conducta apropiada fue Darwin (1872/1984) posteriormente los científicos que han partido de Darwin en el estudio de la emoción han mostrado especial interés en la expresión emocional y en estudiar las diferencias entre cada una de ellas. Como veíamos en el esquema estos autores son Plutchik (1991), Tomkins (1984/2009), Izard (1991; 1992) y Ekman (2004).

La segunda función que se atribuye a las emociones es la social, en la que precisamente la expresión emocional y su reconocimiento son de gran importancia pues pueden facilitar las relaciones sociales o mantener la distancia en caso de hostilidad, evitando la confrontación. En las interacciones sociales, tan importante como la expresión emocional, lo es la inhibición de esa expresión, cuando el sujeto percibe que sus reacciones emocionales no son adecuadas al contexto o no le favorecen.

Por último, la función más estudiada en psicología relacionada con la emoción, es la capacidad para infundir energía a la acción que el sujeto se propone, infundiéndole dirección e intensidad a la conducta. Esta función directora orienta la conducta hacia el objetivo o bien evita la exposición ante estímulos negativos. De alguna forma emoción y motivación se retroalimentan, pues la acción realizada dinamiza la conducta que se ve reforzada por la emoción producida por esa acción, que a su vez, es realizada con mayor intensidad (Izard & Ackerman, 2000).

Además de estas tres funciones de la emoción Fernández Abascal et al. (2010) nos cita dos importantes desempeños de las emociones; se trata de las tareas estudiadas por Stemmler en 2003 y las leyes de las emociones expuestas por Frijda (2001). Como tareas podemos destacar la codificación del estímulo percibido como positivo o

negativo, la interrupción de cognición y comportamiento para así refocalizar la atención, la tarea de escudriñar entre los recuerdos buscando una respuesta aprendida, la de influenciar en el comportamiento evitando o aproximándose al objeto, la de involucrar procesos explícitos e implícitos de evaluación de los estímulos el ambiente y la memoria realizando valoraciones rápidas, la coordinación de los sistemas anatómico, hormonal e inmune para preparar respuestas de defensa o ataque, la tarea de comunicar esos procesos como intenciones ante los demás y uno mismo y la tarea de responder de forma extremadamente rápida.

En cuanto a las leyes de las emociones establecidas por Frijda (1986) se distingue entre aquellas que afectan a los desencadenantes emocionales y las que afectan a la respuesta emocional (ver Tabla 2.3).

No obstante quisiéramos aclarar que para Fernández Abascal et al. (2010) sería más apropiado hablar de principios, aunque de acuerdo con el autor, en cualquier caso lo realmente relevante es entender el fenómeno emocional en toda su complejidad.

Tabla 2.3.

Leyes de las emociones establecidas por Frijda (1986)

Leyes que afectan a los desencadenantes de las emociones	
Significado situacional	Como respuesta a la estructura de significado que da la situación.
Concerniente	Como respuesta a situaciones que son importantes para los deseos y metas personales.
Realidad aparente	En la medida que el sujeto perciba la situación como real así se elicitará la emoción.
Del cambio	Se producen emociones cuando cambian las condiciones de la situación de favorable a desfavorable y viceversa o cuando se tiene una expectativa de cambio.
De la habituación	La emoción pierde intensidad cuando se mantiene de forma continuada.
Del sentimiento comparativo	La intensidad varía con las condiciones de la situación y las expectativas o marco referencial de evaluación.
Asimetría hedónica	Las emociones positivas o placenteras aparecen en un cambio pero al mantenerse las mismas condiciones este se mitiga. Las emociones negativas o dolorosas se mantienen mientras perduren las condiciones que lo provocan.
Conservación del momento emocional	A menos que se neutralicen con exposiciones prolongadas y repeticiones que causen extinción o habituación, el momento emocional mantiene su potencialidad para elicitarse de forma indefinida.

Leyes que afectan a la respuesta emocional

De cierre o final	En los estados emocionales se tiende a establecer una única visión de la situación y sus consecuencias. No se sopesan otras opciones, ni se relativiza la situación. Coloquialmente se ha denominado a este hecho como “nublar el juicio”. Sirve a los intereses del individuo mediante la ejecución de modularidad de respuestas eficaces.
Del cuidado con las consecuencias	Cada impulso emocional provoca un impulso secundario que tiende modificarlo en vista de sus posibles consecuencias. El mayor efecto es la moderación de la respuesta o la inhibición. Compensa la ley anterior.
De la carga más ligera y la mayor ganancia	Siempre que una situación se puede ver de forma alternativa, existe una tendencia a ver de una manera que maximiza la ganancia emocional es decir a reforzar ese estado. Por ejemplo mantener la pena como una forma de tener cerca el objeto de pérdida.

2.2.3. Análisis dimensional de las emociones básicas

El estudio de las emociones, en la psicología de la emoción tiene dos vertientes, tal y como veíamos en el esquema preliminar; desde Wundt (1896/1982) se acepta la polarización agrado desagrado, denominada valencia afectiva, la intensidad o activación que se mueve entre el polo relajado y tenso, y el llamado eje de control que se describe por el grado de control que el sujeto tiene sobre la situación desencadenante.

Este tipo de análisis denominado dimensional permite explicar todas las emociones estableciendo sus diferencias y similitudes en relación a estos ejes en particular los dos primeros que proporcionan mayor nivel de discriminación.

Se ha constatado la diferenciación de dos dimensiones unipolares de valencia afectiva: el tono hedónico positivo y el tono hedónico negativo. En la primera dimensión nos encontramos las emociones positivas o agradables, placenteras, que se procuran al alcanzar un objetivo. En el segundo las desagradables o negativas son resultado de la pérdida o bloqueo de una meta o cuando se produce una amenaza.

Las emociones se han calificado de discretas, en oposición a su estudio dimensional. Cuando se aplica a cada una de ellas unas características diferenciadoras en cada uno de sus elementos. Así, se establecen una serie de criterios como pueden ser:

la expresión facial, el tipo de procesamiento, la velocidad e intensidad de la respuesta, el tipo de afrontamiento, etc.

En el estudio de las emociones se ha constatado por parte de la tendencia evolucionista la existencia de una serie de emociones primarias llamadas así por aparecer en de forma temprana en los seres vivos y por darse de forma universal o acultural (Ekman, 2004); se les llama emociones primarias o básicas y son la alegría o felicidad, la ira, el miedo, la tristeza, la sorpresa y el asco.

Cada una de estas emociones obedece a una función adaptativa diferente, tienen su expresión emocional específica y unas condiciones desencadenantes o instigadores específicas. Obedecen a un proceso cognitivo determinado y activan fisiológicamente sistemas distintos.

Resulta de interés destacar los trabajos de Bloch, Orthous y Santibáñez (1987); Bloch y Lemeignan (1992) sobre patrones de respiración licitadores de la emoción. Estos trabajos han sido específicamente desarrollados para el entrenamiento actoral y constituyen un método denominado Alba emoting (Bloch, 1993; 2008) basados en las emociones primarias.

Veamos en la siguiente Tabla un análisis dimensional de estas emociones primarias.

Tabla 2.4

Análisis dimensional de las emociones. Cuadro resumen con las características de las emociones básicas. Fuente: Chóliz (2005)

Emoción	Característica	Instigadores	Actividad fisiológica	Procesos cognitivos	Función	Experiencia subjetiva
Felicidad	Positiva. Favorece la recepción e interpretación. Estable.	Logro, consecución de objetivos. Congruencia entre deseos y obtención. Comparación con los otros.	Actividad en el hipotálamo, septum y núcleo amigdalino. Aumento frecuencia cardíaca. Incremento respiración	Empatía. Altruismo. Rendimiento o cognitivo. Solución de problemas. Creatividad Aprendizaje Memoria. Paradójica en estados elevados.	Disfrutar de la vida Altruismo. Empatía. Relaciones interpersonales Vigor, competencia. Trascendencia Libertad Curiosidad Aprendizaje Flexibilidad mental	Placentero Deseable Bienestar Autoestima Autoconfianza
Ira	Agresividad (conducta) Hostilidad (cognitivo) Rabia	Aversiva. Física, sensorial, cognitiva. Frustración. Interrupción conducta motivada. Injusticia. Atentado moral. Extinción de la operante Inmovilidad.	Elevada actividad neuronal y muscular. Reactivación cardiovascular intensa.	Focalización en obstáculos externos que impiden el objetivo o generan frustración. Obnubilación, incapacidad dificultades cognitivas,	Movilización para la defensa o el ataque. Eliminación del obstáculo. Inhibe las reacciones del contrario. Evita la confrontación directa.	Energía e impulsividad. Necesidad de actuar de forma inmediata. Solución activa. Aversiva, desagradable, intensa. Impaciencia.
Miedo	Muy estudiada en psicología. Es una reacción ante la sensación de peligro si este es real y está proporcionada. Si es desproporcionada se trata de ansiedad o miedo patológico.	Reacciones ante situaciones peligrosas. Respuestas condicionadas. Novedad. Misterio. Abismo visual. Altura y profundidad Dolor y anticipación del dolor. Pérdida del sustento y cambios de estimulación.	Aceleración de la frecuencia cardíaca incremento de la conductancia	Valoración primaria: amenaza Valoración secundaria: ausencia de estrategias de afrontamiento apropiadas. Reducción de eficacia cognitiva. Obnubilación. Foco en el estímulo temido.	Respuesta de escape o evitación de la situación peligrosa. Reforzamiento o negativo. Reacción rápida al estímulo temido. Moviliza mucha energía, intensidad en la acción. En exceso el miedo paraliza.	Muy intensa y desagradable. Aprensión, desasosiego y malestar. Recelo por la seguridad y la salud. Sensación de pérdida de control.
Tristeza	Displacentera, pero no siempre. Variabilidad cultural	Separación física o psicológica, pérdida o fracaso. Decepción. Indefensión. Ausencia de predicción y control. Opuesto al miedo. Ausencia de reforzador y de conducta adaptativa. Dolor crónico.	Actividad neurológica elevada y sostenida. Aumento de la frecuencia cardíaca, presión sanguínea y resistencia eléctrica de la piel.	Valoración de pérdida o daño que no puede ser reparado. Foco de atención en las consecuencias internas. Depresión, Triada cognitiva Errores de proceso.	Cohesión con otros en el mismo estado. Disminución de la actividad. Valoración de otros aspectos vitales. Comunicación y petición de ayuda. Apaciguamiento Empatía. Altruismo.	Desánimo. Melancolía. Desaliento. Pérdida de energía.

Sorpresa	Neutra, se produce ante algo novedoso. Evanescente. Da paso a otra emoción.	Estímulo novedoso. Acontecimiento inesperado. Aumento brusco de la estimulación. Interrupción de la actividad que se realiza.	Patrón fisiológico del reflejo de orientación. Disminución de la frecuencia cardiaca. Incremento de la actividad neuronal.	Atención y memoria de trabajo dispuestas a procesar la información novedosa. Incremento general cognitivo.	Facilita la reacción emocional y conductual apropiada ante la situación novedosa. Facilita la atención, la exploración y el interés. Dirige el proceso cognitivo hacia la situación.	Estado transitorio. Duración momentánea. Mente en blanco. Reacción indefinida, agradable. Sensación de incertidumbre.
Asco	Reacción fisiológica muy potente. Condicionamiento interoceptivo. Condicionamiento aversivo.	Estímulos desagradables, peligrosos o molestos. Estímulos condicionados aversivos olfativos o gustativos.	Aumento en la actividad gastro-intestinal. Tensión muscular		Generación de respuestas de escape. Evitación de situaciones desagradables o dañinas. Potencia hábitos saludables, higiénicos y adaptativos.	Necesidad de evitación o alejamiento. Náusea o sensaciones desagradables a nivel gastrointestinal

2.3. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos revisado el interés científico en psicología por la inteligencia y la emoción. En primer lugar hemos constatado que se trata de dos fenómenos pluridimensionales, de gran importancia en el desarrollo y adaptación al medio por parte de los sujetos. Como hemos visto, tradicionalmente han sido considerados antagónicos tanto en la percepción que el sujeto tiene de su experiencia como en los enfoques de estudio y desarrollo de teorías.

En segundo lugar, los científicos han elaborado, en ambos casos, teorías y modelos para comprender el funcionamiento de los procesos que se desarrollan en el interior del individuo y han buscado formas de cuantificar o medir las respuestas. En el caso de la inteligencia el enfoque psicométrico ha sido de gran importancia por las propias características del objeto de estudio. En el caso de la emoción, más esquivo a ser cuantificado o mensurable, se ha optado por una perspectiva de comprensión y atención en los procesos en los que pronto se incluyeron elementos cognitivos. De este modo en uno y otro terreno se fue perfilando una nueva concepción más integradora entre inteligencia y emoción.

Finalmente, quisiéramos destacar que recientemente, Ruíz Domínguez (2013) ha estudiado tanto la influencia de las emociones en las Teorías de la inteligencia como la de los procesos cognitivos en las Teorías de las emociones, prestando especial atención a las teorías integradoras que surgen desde los años ochenta y que en opinión de esta autora culminan con la aparición del constructo de IE.

En el siguiente capítulo pasamos a determinar el modo en el que estos dos conceptos se unieron para formar una nueva construcción teórica y nos ocuparemos de la descripción de algunos de los modelos a los que ha dado lugar.

CAPÍTULO 3

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Comenzamos el capítulo deteniéndonos en las dos palabras que, tanto en español como en su lengua de origen, el inglés, componen el constructo que nos disponemos a estudiar a lo largo del mismo. En los dos idiomas se compone de un sustantivo y un adjetivo: inteligencia emocional (*emotional intelligence*).

En el capítulo dos hemos analizado el concepto de inteligencia, a través de las definiciones de expertos en el campo de la Psicología, y también el de emoción; pues de acuerdo con Mayer y Salovey (1997) para llegar a una comprensión del concepto de inteligencia emocional es necesario analizar los términos que lo componen. Por tanto, en esta introducción nos centramos en algunas de las acepciones expresadas en el diccionario de la lengua española. En el mismo es definida como: 1. Capacidad de

entender o comprender. 2. Capacidad de resolver problemas. 3. Conocimiento, comprensión, acto de entender. 5. Habilidad, destreza y experiencia.

El diccionario recoge como sinónimos los términos agilidad, agudeza, aptitud, brillantez, capacidad, comprensión, despabilamiento, habilidad, perspicacia, ingenio, discernimiento, juicio, penetración, percepción, rapidez, razonamiento, sagacidad, sutileza.

Emocional es un adjetivo que nos indica cualidad del sustantivo emoción, definido del siguiente modo: “Alteración afectiva intensa que acompaña o sigue inmediatamente a la experiencia de un suceso feliz o desgraciado o que significa un cambio profundo en la vida sentimental” (Moliner, 1980; p. 1079). Para el diccionario de la lengua española la emoción es: 1. Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.

Con estos dos términos, de uso común o coloquial, que la mayoría de las personas utiliza habitualmente; se compone una expresión que define la facultad que tienen los seres humanos para utilizar las capacidades tradicionalmente vinculadas a la razón (cognitivas) junto, o en relación a aquellas, que surgen de la experiencia sensible o emotiva, desarrollando una nueva facultad que la psicología desde hace unos veinte años trata de estudiar y definir como un nuevo constructo.

En este capítulo se estudia el concepto de inteligencia emocional; en primer lugar, se presta atención a la aparición del término, estableciendo sus antecedentes; en segundo lugar, se atiende a su definición y se dedica un epígrafe a algunos de los modelos más relevantes e instrumentos de medida. Por último, dedicaremos un espacio para estudiar otros constructos vinculados a la inteligencia social como son la Empatía y la Regulación emocional.

3.1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO CONSTRUCTO

La aparición del término inteligencia emocional y su posterior desarrollo conceptual, tal y como lo conocemos actualmente, ha sido resultado de todo un proceso de evolución y confluencia de conocimientos en diferentes ámbitos. Por ello, aunque sin profundizar en este epígrafe se hace necesario citar a los autores que se sitúan como precedentes teóricos en la historia de este constructo. Entre ellos encontramos a principios del siglo XX a Binet y Simon (1908), Thorndike (1920) y Gardner (1983).

Los precedentes de la IE se describen de forma clara y precisa en el capítulo de Mestre, Comunian y Comunian (2007), al igual que la procedencia y uso del término IE.

A este último respecto, hay que remontarse al año 1966, fecha en la que, por primera vez, constan referencias sobre el término Inteligencia Emocional en la literatura científica. Fue en alemán en la obra de Barbara Leuner titulada: *Emotionale Intelligenzun demanzipation*, publicada en la Revista *Praxis der Kinderpsychologieund Kinderpsychiatry*. En este artículo académico Leuner examina la posibilidad de establecer vínculos entre cognición y emoción utilizando la expresión para referirse a esa relación, también atañe al papel de la familia y el desarrollo de la IE en la etapa preverbal del niño (Vallés & Vallés, 2003) aunque no llega a desarrollar el concepto de IE como constructo (Mestre, Comunian & Comunian, 2007).

Posteriormente, volvemos a encontrar el término por Wayne Leon Payne en el año 1985, que como estudiante de una universidad de artes alternativas liberales en los Estados Unidos presentó un trabajo de doctorado titulado *A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire*.

La relevancia de este trabajo radica en la construcción de un marco teórico para defender la idea de que los sentimientos y las emociones han sido postergadas, no teniéndose en cuenta su desarrollo y adecuada educación. En la obra de Payne, esta *ignorancia emocional* es la responsable de muchas de las dificultades y sufrimientos con los que se desarrolla la vida en sociedad, tanto a nivel personal (adicciones, enfermedades, trastornos) como social (conflictos, guerras, fanatismos).

Con su trabajo doctoral, Payne pretendía plantear cuestiones relevantes sobre las emociones, proporcionando un nuevo lenguaje que sirviera para examinar el complejo sistema emocional y por último proporcionar conceptos, métodos y herramientas para trabajar con las emociones usando la inteligencia, desarrollando de ese modo la inteligencia emocional.

Posteriormente, Greenspan (1989) utilizó la expresión para defender la importancia del afecto en el desarrollo de la inteligencia, entendiendo que el hecho cognitivo no se puede apartar del hecho afectivo (Mestre, Comunian & Comunian, 2007).

Sin embargo, la tarea de elaborar una definición formal del concepto y desarrollar un modelo de la IE correspondió a los psicólogos norteamericanos: Peter Salovey, profesor de la universidad de Yale, y John Mayer, profesor en la universidad de New Hampshire. Es importante entender el trabajo que estos autores desempeñaban antes dedicarse al constructo de la Inteligencia Emocional.

Ambos psicólogos estaban relacionados con el tratamiento emocional y la personalidad. Por su parte, Mayer también había relacionado temas de personalidad, humor e inteligencia (Mestre et al., 2007). Por este motivo no parece extraño que su experiencia previa fuera trascendente en el desarrollo del nuevo concepto.

Por tanto, Salovey y Mayer (1990) inician toda una línea de trabajo con, al menos, tres grandes finalidades: a) el diseño de un modelo teórico; b) la construcción de instrumentos de medida; y c) el diseño de programas para la mejora de las habilidades socioemocionales. Los estudios continuaron liderados en su mayoría por J.D. Mayer y su equipo con una producción continua pero escasa (Mestre et al., 2007).

Sin embargo, pasarían cinco años hasta la popularización del concepto por Goleman (1995/1996). En esta obra, el autor parte de la propuesta de Salovey y Mayer en su modelo original de 1990 e incluye otras variables como la motivación y las habilidades sociales. Gracias a este *best seller* el término se difundió ampliamente, en todos los ámbitos, consiguiéndose la popularización del concepto con un interés creciente.

3.2. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ACTUALIDAD

El objetivo de este apartado es hacer un análisis de los grandes modelos de estudio de la IE. En los últimos años se distingue, en la literatura científica, la existencia de los modelos de habilidad o ejecución y de los modelos mixtos. Los modelos de habilidad o ejecución están orientados hacia el estudio de las habilidades para procesar la información afectiva (Roberts, Zeidner & Matthews, 2001) como el propuesto por Mayer y Salovey (1993; 1997). Mientras que los modelos mixtos se caracterizan por unir varias dimensiones relativas a la personalidad (como optimismo, asertividad o empatía) con capacidades mentales y emocionales. Como el diseñado por Bar-On

(1997) y el modelo de Petrides y Furnham (2001) que establece la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad.

3.2.1. El modelo de Inteligencia emocional de Mayer y Salovey

En este modelo, los autores definen la IE de acuerdo con las habilidades implícitas en ella. A continuación, se muestra su concepción de IE, a través de sus definiciones a lo largo de los años.

“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 información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189).

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer & Salovey, 1997, p. 4)

El modelo de Mayer y Salovey está compuesto por cuatro ramas (percepción, asimilación, comprensión y manejo emocional), se organizan de forma jerárquica: en la base están los procesos psicológicos más elementales y en la cúspide los más elevados. A continuación, vamos a describir cada una de las ramas que fundamentan dicho modelo, y las destrezas específicas de cada una de ellas (ver Tabla 3.1).

En esta tabla están representadas, a la izquierda, las habilidades tempranas y a la derecha las que se desarrollan de forma más integrada y madura.

Tabla 3. 1

Representación del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997, tomado de 2007, p. 33)

INTELIGENCIA EMOCIONAL

4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. Es una habilidad que comprende las tres anteriores y de mayor complejidad pues exige que el sujeto sea capaz de percibir, comprender y gestionar sus propios sentimientos y en relación con los de los demás. Requiere de flexibilidad y plasticidad, pues se trata de

información muy compleja y que exige capacidad para modificar el comportamiento en cada situación.

Habilidad para estar abiertos a los sentimientos, tanto los placenteros como los displacenteros	Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada.	Habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a otros, tales como reconocer como de claros, típicos o influyentes o razonables son.	Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.
---	--	---	--

3. Comprender y analizar las emociones razonando con el conocimiento que proporcionan. Implica el conocimiento comprensivo de las emociones, identificando sus derivaciones en claves de comportamiento adecuado. Supone el reconocimiento de las situaciones en las que se producen las emociones y como afectan a uno mismo y a los demás, tanto en el momento de experimentar la emoción como de sus consecuencias.

Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar.	Habilidad para interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones, tales como que la tristeza a menudo es precedida de una pérdida.	Habilidad para comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclados, tales como el temor como una combinación de miedo y sorpresa.	Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la vergüenza.
--	---	---	--

2. Facilitación emocional del pensamiento. Asimilación en la vida mental de las experiencias emocionales básicas. Aspectos psicofisiológicos, cognitivos, emocionales y experienciales conforman una organización mental que es capaz de reconocer las emociones y hacer un juicio sobre ellas, reconociéndolas y denominándolas como sentimientos y pensamientos o cogniciones. Las emociones pueden alterar los pensamientos en un sentido positivo o negativo. El procesamiento de la información emocional implica el desarrollo de comparaciones internas que permiten valorar las vías de acceso a esa información emocional.

Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.	Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos.	El humor cambia la perspectiva del individuo desde el optimismo hasta el pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista.	Los estados emocionales estimulan afrontar diferencialmente problemas específicos tales como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.
--	---	---	---

1. Percepción, valoración y expresión emocional. Supone el reconocimiento de las emociones a través de la información que otorgan los sentidos, supone la capacidad de procesar esa información a nivel cerebral reconociendo, atendiendo y decodificando los mensajes emocionales en sus diferentes formas: visuales (expresión facial) auditivas (tono de voz) o como expresiones artísticas o simbólicas.

La habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno mismo.	La habilidad para identificar emociones en otros, bocetos, obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta.	Habilidad para expresar en emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos.	Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, u honestas versus deshonestas, de las emociones.
--	---	---	--

DESARROLLO PSICO-EVOLUTIVO

1. Percepción, valoración y expresión emocional

Se ubica en la base del modelo, radica en la precisión con la que los sujetos perciben e identifican las emociones, dándoles un nombre y un significado. Ya en la edad preescolar (3-5 años) los niños pueden realizar esta tarea, con ayuda de la imaginación pueden trasladar y atribuir sentimientos a objetos o animales, con el desarrollo cultural y el entrenamiento adecuado se perciben estados emocionales en obras de arte (caja 2). La capacidad de expresar los sentimientos y necesidades sobre los propios sentimientos (caja 3). En la caja 4 se recoge la habilidad para detectar falsedad en la expresión emocional.

2. Facilitación emocional del pensamiento

Esta rama reconoce la acción de la emoción sobre el pensamiento. Desde la infancia las emociones suponen llamadas de atención y respuestas, antes las necesidades o satisfacciones, en relación con los otros y el entorno (rama 2, caja 1). En la caja 2 de esta rama se establece la posibilidad que tienen las personas de representar mentalmente estados emocionales para anticipar sus sentimientos; a este proceso se le denomina *escenario emocional de la mente*, supone la generación, la recreación, de las sensaciones, su manipulación y examen. Esta habilidad tiene un gran valor en la toma de decisiones pues se pueden anticipar los sentimientos. Mayer y Mitchell (1998) lo denominan *arena*, entendida como escenario o lugar de la mente, donde se representan los sentimientos de forma vivida.

En la caja 3 de la rama 2, se reconoce el valor de los estados de buen o mal humor para favorecer pensamientos optimistas o pesimistas respectivamente; descrito por Palfai y Salovey (1993). La habilidad 4, de esta segunda rama, reconoce que diferentes tipos de trabajo están condicionados por los estados de humor. Estas dos últimas habilidades contribuyen, en definitiva, a generar pensamientos y dirigir la conducta desde diversas perspectivas.

3. Comprender y analizar las emociones usando el conocimiento emocional

La comprensión y análisis de los estados emocionales, requiere de los dos estadios previos: percepción y denominación (caja 1 de esta rama). La madurez, y el desarrollo personal, requieren de una mayor comprensión de las emociones (caja 2 de la rama 3) así como comprender los agentes causantes del estado emocional y sus posibles combinaciones (caja 3 de la rama 3). La tendencia de las emociones a encadenarse de forma sucesiva o incluso a percibirse de forma simultánea. Incluye la evaluación de los estados emocionales y el desarrollo de pensamientos conscientes derivados de una respuesta emocional. La previsión de respuestas emocionales en uno mismo y en los demás puede provocar reacciones de evitación, el razonamiento de estos procesos de relación interpersonal es lo que constituye la caja 4 de esta rama 3.

4. Regulación reflexiva de las emociones

Está en el nivel superior de las habilidades en IE. Tiene como finalidad desarrollar el crecimiento personal e intelectual. Aceptar las emociones, atender los sentimientos, permite el aprendizaje y la elaboración de pensamientos y construcción de significados a partir de esa apertura (caja 1 de la rama 4). Se aprende a separar las emociones del comportamiento, se aprende a separar la energía emocional del momento presente, pudiendo utilizar la emoción para pensar sobre ella y puede utilizarse como fuerza motivadora en uno mismo o en los demás (caja 2 de la rama 4). La penúltima habilidad ubicada en la caja 3 de esta rama 4 se relaciona con la reflexión o metaexperiencia de los estados emocionales. Se trata de reflexiones conscientes a partir de una respuesta emocional que es percibida, elaborada y procesada por el sujeto. Mayer y Salovey distinguen entre metaevaluación y metarregulación. En el primer caso, se trata de prestar atención al estado de humor propio y como afecta a la persona. En el caso de la metarregulación, atañe a la capacidad del individuo para mitigar o atenuar la emoción o mantenerla.

Hemos descrito las cuatro ramas de la inteligencia emocional, entendida como diferentes habilidades en grado creciente de dificultad o desarrollo. En esta línea, tiene más importancia hablar de competencia emocional frente al concepto más rígido de inteligencia emocional. De esta forma, se centraría la evaluación del sujeto, en determinadas habilidades que le ayuden a solucionar situaciones donde las emociones intervienen. Pero Mayer y Salovey prefieren, al menos desde un punto de vista teórico, desarrollar juntas las ideas de inteligencia, logro y competencia, acompañadas todas ellas del adjetivo emocional.

Si el modelo que acabamos de describir abre la categoría de los modelos de habilidad, vamos a prestar atención, en el siguiente epígrafe, al modelo que inicia los que se han dado en llamar modelos mixtos porque incluyen en su formulación, variables procedentes de otros constructos como puede ser la personalidad.

3.2.2. El modelo de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On

En este modelo la IE se define “como un conjunto de habilidades, competencias y destrezas no cognitivas que proporcionan éxito frente a las demandas y presiones del ambiente” (Bar-On, 1997, p.14).

Por tanto, la inteligencia emocional para este autor, se define como un conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad total del individuo de hacer frente a las demandas y a las presiones del ambiente. De manera que la IE es un factor determinante para el éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional general del individuo.

Para Bar-On (2006) la inteligencia emocional debería incluir la capacidad de reconocer, entender y expresar emociones y sentimientos; la capacidad de comprender cómo se sienten los otros y relacionarse con ellos; la capacidad de manejar y controlar emociones; capacidad de manejar el cambio, adaptarse y resolver problemas de índole interpersonal; la capacidad de generar un efecto positivo y estar auto-motivado. Desde estos cinco componentes, él propone lo que llama inteligencia socioemocional.

Por tanto, la inteligencia emocional para este autor, consta de tres niveles: intrapersonal, interpersonal y manejo del cambio. Primero, en un nivel de capacidad intra-personal, el individuo muestra ciertas habilidades que le permiten ser consciente de uno mismo, comprender sus puntos fuertes y débiles, así como expresar los

pensamientos y sentimientos de forma asertiva. Segundo, en un nivel interpersonal, el individuo se percibe como un ser socioemocionalmente inteligente, incluye la capacidad de entender las emociones y los sentimientos de los otros, así como de sus necesidades; permitiendo al individuo construir y mantener relaciones cooperativas constructivas y de satisfacción mutua. Por último, el tercer nivel, consiste en manejar eficientemente el cambio personal y socio-ambiental de una forma realista y flexible, haciendo frente a las situaciones para tomar decisiones y solucionar problemas.

Tabla 3.2

Dimensiones y habilidades del modelo de Bar-On (1997)

	<u>Autoconocimiento</u> emocional: habilidad para reconocer y entender los propios sentimientos.
Intrapersonal	<u>Asertividad</u> : capacidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los derechos propios de una manera firme, aunque no destructiva.
	<u>Autoconsideración</u> : capacidad para respetarse y aceptarse a uno mismo.
	<u>Autoactualización</u> : capacidad para conocer y darse cuenta de las capacidades potenciales.
	<u>Independencia</u> : capacidad para autocontrolar y auto dirigir el pensamiento y las acciones para sentirse libre emocionalmente.
Interpersonal	<u>Empatía</u> : capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los otros.
	<u>Responsabilidad social</u> : capacidad para ser un miembro constructivo y cooperativo de un grupo.
	<u>Relación interpersonal</u> : capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.
Adaptabilidad	<u>Validación</u> : capacidad para validar las emociones propias. Discernir entre lo experimentado y lo verdadero.
	<u>Flexibilidad</u> : capacidad para ajustarse a las emociones, los pensamientos y las conductas cuando cambian las situaciones y condiciones.
	<u>Solución de problemas</u> : capacidad para identificar, definir, generar e implementar posibles soluciones.
Manejo del estrés	<u>Tolerancia al estrés</u> : capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes.
	<u>Control impulsivo</u> : capacidad para resistir o demorar un impulso.

Estado
de ánimo

Optimismo: capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y mirar a la parte más brillante y luminosa de la vida.

Alegría: capacidad para sentirse satisfecho de uno mismo y de los otros.

3.2.3. Modelo de autoeficacia emocional de Petrides y Furnham

El modelo propuesto por Petrides y Furnham (2001) surgió a raíz del esclarecimiento metodológico y sistemático en el estudio de la IE (Petrides, 2011). A partir del año 2000 comenzaron una serie de investigaciones para esclarecer lo que ya iba siendo una extensa y prolífica investigación sobre el nuevo constructo. Tras analizar los instrumentos de medida, observaron que estos tenían una clara influencia en la operacionalización de la IE; si se empleaban pruebas de autoinforme, típicas en los estudios de personalidad, la operacionalización de la IE era similar a un *rasgo*, si se emplean instrumentos o pruebas de *rendimiento máximo*, propias de las pruebas de capacidad cognoscitiva, la IE es reconocida como tal capacidad.

De forma que la inteligencia emocional como rasgo se referiría a una constelación de disposiciones de comportamiento y auto-percepciones sobre las capacidades propias para reconocer, procesar y utilizar las informaciones con carga emocional. Esta abarcaría varias disposiciones del dominio de la personalidad, como la empatía, impulsividad y asertividad; así como elementos de la inteligencia social y de la inteligencia personal que son medidos en forma de habilidades auto-percibidas. La inteligencia emocional así entendida, se mide a través de medidas de auto-informe y pertenece al dominio de la personalidad.

La inteligencia emocional como capacidad se refiere al potencial real de un sujeto para reconocer, procesar y utilizar la información con carga emocional.

De entre estos dos constructos distintos de rasgo/capacidad de la inteligencia emocional, a Petrides y a sus colaboradores les interesa la inteligencia emocional como rasgo. Para los autores, la medida de la inteligencia emocional como rasgo es más directa y existen varios instrumentos que han sido ampliamente usados para su evaluación.

Petrides y Furnham (2001) establecieron una taxonomía de quince disposiciones emocionales que se repiten en los distintos modelos de IE. En su análisis los autores incluyeron tanto medidas de autoinforme como de habilidad. Veamos en una tabla estas

disposiciones. Petrides (2011) es crítico con la conceptualización de la IE como habilidad desarrollada por Mayer y Salovey, también con su instrumento de medida el MSCEIT, argumentando que las tareas emocionales son difícilmente cuantificables ni teniendo en cuenta la opinión mayoritaria ni la de expertos.

Tabla 3.3

Disposiciones del modelo establecido por Petrides y Furnham (2001)

Facetas	Auto percepción
Adaptabilidad	Flexibilidad, capacidad de adaptación
Asertividad	Atento, sincero y dispuesto a defender sus intereses
Expresión de emociones	Capaz de comunicar sus propios sentimientos a los demás.
Gestión de emociones en los demás	Capaz de influenciar sobre los sentimientos de otros.
Percepción de emociones en uno mismo y en otros	Percibe los sentimientos propios y de otras personas
Regulación de emociones	Control emocional
Impulsividad (baja)	Reflexivos y poco impulsivos
Aptitudes para la relación	Plenitud en las relaciones personales
Autoestima	Confianza en sí mismo, exitosos
Automotivación	Tenacidad, superan las adversidades
Competencia social	Habilidosos socialmente, colaborativos
Manejo del estrés	Regulan el estrés son capaces de soportar la presión
Empatía rasgo	Comprender el punto de vista de otros
Felicidad rasgo	Alegría y satisfacción con la vida
Optimismo rasgo	Confianza, seguridad, ven el lado positivo.

3.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Como hemos tenido ocasión de comprobar, en capítulos anteriores, para comprobar la validez de un constructo, la psicología precisa de ciertos instrumentos de medida. En el caso de la IE, estos instrumentos no han estado exentos de controversia, debido, a las características y a la naturaleza del propio constructo, como entidad interna al individuo, y a que, tras la popularización del concepto de IE por Goleman (1995/1996), surgieron numerosas publicaciones o propuestas de divulgación con escaso rigor científico.

Para Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil (2004a) un constructo psicológico debe sustentarse mediante una sucesión de procedimientos formales y teóricos, que de forma contundente, demuestren la novedad del concepto científico. En la actualidad, el estudio de la IE ha seguido de forma clara ese proceso de fundamentación teórica, por una parte, generando modelos y describiendo de forma exhaustiva sus componentes y por otra parte, se han creado una serie de instrumentos de medida y evaluación que permiten cuantificar el nivel en el que las personas son emocionalmente inteligentes.

A continuación, se presenta la Tabla 3.4 donde se muestran los modelos de IE más utilizados en el ámbito educativo con sus correspondientes instrumentos de medida. En la misma se puede apreciar la distinción entre IE rasgo (autoeficacia emocional) y la consideración de la IE como capacidad (cognitivo-emocional). Como afirman Pérez-González, Petrides y Furnham (2005/2009) esto supone entender que hablamos de dos constructos distintos.

Tabla 3.4

Modelos de Inteligencia emocional con los instrumentos de evaluación más empleados en el ámbito educativo

Modelo		Instrumento de medida	
Salovey y Mayer 1990	Valoración y expresión de las emociones. Utilización de las emociones. Regulación de las emociones.	Siglas/Nombre	TMMS: Trait Meta-Mood Scale
		Autor	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)
		Descripción	Medida de autoinforme con una escala tipo Likert de. Versión larga con 48 ítems. Versión breve con 30 ítems.
Mayer y Salovey (1997)	Percepción, valoración y expresión de las emociones. Facilitación emocional del pensamiento. Comprensión y análisis de las emociones, empleo del conocimiento emocional. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.	Objetivo	Evaluar la inteligencia emocional intrapersonal percibida.
		Áreas/Ámbito/factor evaluado	Atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional.
		Población	A partir de los 16 años.
		Tiempo aplicación	10-15 minutos.
		Versión en español	Fernández-Berrocal y Ramos-Díaz (1999)
		Siglas/Nombre	TMMS-24: Spanish Modified Version of Trait Meta-Mood Scale
		Autor	Fernández-Berrocal y Ramos-Díaz (1999)
		Descripción	Medida de autoinforme de 24 ítems con escala tipo Likert de 5 puntos. Tres dimensiones, 8 ítems por dimensión.
		Objetivo	Evaluar la inteligencia emocional intrapersonal percibida.
		Áreas/Ámbito/factor evaluado	Atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional.
		Población	A partir de los 16 años.

Tiempo aplicación	5-10 minutos.
Siglas/Nombre	MEIS: Multifactor Emotional Intelligence Scale
Autor	Mayer, Caruso, & Salovey (1999a)
Descripción	Medida de habilidad de 402 ítems, con cuatro ramas y doce subescalas.
Objetivo	Evaluar la IE como habilidad mediante tareas de ejecución.
Áreas/Ámbito/factor evaluado	Cuatro factores principales: percepción, asimilación, comprensión y manejo, compuestas por 12 subescalas. P: rostros, música, diseños e historias breves. A: sinestesia y sentimientos sesgados. C: combinación de emociones, progresiones, transiciones y relatividad. M: manejo de emociones ajenas y manejo de los propios sentimientos.
Población	A partir de los 16 años.
Versión en español	No existe.
Tiempo aplicación	Más de una hora.
Siglas/Nombre	MSCEIT: Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test v. 2.0
Autor	Mayer, Salovey, Caruso (2001/2006; 2002/2009)
Descripción	Medida de habilidad de 141 ítems, con cuatro ramas y ocho subescalas que conforman las diferentes ramas. Se evalúa por dos criterios normativos de comparación: el criterio normativo y el criterio experto.
Objetivo	Evaluar la IE como habilidad mediante tareas de ejecución.
Áreas/Ámbito/factor evaluado	Dos áreas experiencial y estratégica compuestas por los cuatro factores principales del modelo : percepción, asimilación, comprensión y manejo cada una de ellas tiene dos subescalas: Área Experiencial: -Percepción: Rostros, paisajes y diseños abstractos. -Asimilación emocional: facilitación; sensaciones.

			Área estratégica: -comprensión: transformaciones emocionales; combinación de emociones. Manejo: manejo de los propios sentimientos y manejo de emociones ajenas.
			Población A partir de los 17 años.
			Versión en español Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006)
			Tiempo aplicación 30-45 minutos.
Bar-On, 1997a, 1997b	Intrapersonal:	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional. • Asertividad. • Autoestima. • Autorrealización. • Independencia. 	Siglas/Nombre EQ-i: Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-i:YV (Bar-On Emotional Quotient Youth Version, Bar-On y Parker, 2000)
	Intrapersonal:	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía. • Relaciones interpersonales. • Responsabilidad social. 	Autor Bar-On (1997); Bar-On y Parker, 2000
	Adaptación:	<ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas. • Prueba de realidad. • Flexibilidad. 	Descripción EQ-i: Medida de autoinforme compuesta por 133 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos. EQ-i:YV Medida de autoinforme de 60 afirmaciones en una escala politómica de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa).
	Manejo del estrés:	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia al estrés. • Control de impulsos. 	Objetivo Evaluación de la inteligencia emocional y social de forma amplia a través de cinco dimensiones principales (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo).
	Estado de ánimo general:	<ul style="list-style-type: none"> • Felicidad. 	Áreas/Ámbito/factor evaluado Cada una de estas dimensiones, abarca a su vez un número de sub-componentes los cuales son capacidades y habilidades relacionadas, en un total de 15 subescalas secundarias.
	Optimismo.		Población EQ-i: A partir de los 16 años. EQ-i:YV : de 7 a 18 años.
			Versión en español Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sainz (2012)
			Tiempo aplicación 25-30 minutos.

Petrides y Furnham, 2001	Adaptabilidad. Asertividad. Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás. Expresión emocional. Gestión emocional de los demás. Regulación emocional. Baja impulsividad. Habilidades de relación. Autoestima. Automotivación. Competencia social. Manejo del estrés. Empatía rasgo. Felicidad rasgo. Optimismo rasgo.	Siglas/Nombre	TEIQue: TraitEmotionalIntelligenceQuestionnaire
		Autor	Petrides y Furnham (2003)
		Descripción	Medida de autoinforme de 144 ítems, con 15 subescalas, cuatro factores y una puntuación total de inteligencia emocional rasgo. Existen versiones reducidas de 30 ítems para adultos y adolescentes (Trait Emotinal Intelligence Questionarie-Adolescent Short Form; TEIQue-ASF) (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006).
		Objetivo	Evaluación de la inteligencia emocional rasgo de forma comprensiva.
		Áreas/Ámbito/factor evaluado	Las 15 subescalas son: Adaptabilidad, Asertividad, Expresión emocional, Manejo emocional (los otros), percepción emocional, Regulación emocional, Empatía rasgo, Felicidad rasgo, Baja impulsividad, Optimismo, Rasgo, Habilidades de relación, Autoestima, Automotivación, Competencia social y Manejo del estrés.
		Población	A partir de los 16 años.
		Versión en español	Pérez-González (2003)
		Tiempo aplicación	20 minutos.

Fuente: La medida de la inteligencia emocional rasgo y Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. Ambos capítulos en Mestre y Fernández-Berrocal (coord.) (2007) Manual de inteligencia emocional (pp. 81-122). Madrid. Pirámide.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) ofrecen diez recomendaciones para la aplicación de un tipo u otro de medida por parte del docente o evaluador. Veámoslas brevemente:

1. Habilidades emocionales básicas frente a competencias generales. En el caso de considerar la IE como habilidad compuesta por procesos emocionales básicos. Los autores citados, nos recomiendan el uso de las medidas propuestas por el modelo de Mayer y Salovey (1997), sin embargo, si se pretende evaluar la IE con un planteamiento más amplio (evaluando competencias generales), recomiendan propuestas de evaluación basadas en rasgos de personalidad, donde se tengan en cuenta factores de personalidad y competencias sociales.
2. Áreas específicas de evaluación. Si lo que se pretende evaluar son habilidades intrapersonales debemos decantarnos por medidas de autoinforme pues la introspección permite acceder a procesos emocionales subyacentes que las tareas de habilidad no recogerían. En cambio, si en la evaluación se pretenden recoger aspectos interpersonales, el MSCEIT puede ser la opción recomendada.
3. Facilidad de administración. Los autores apuntan que las medidas de autoinforme, tipo TMMS, son más sencillas y menos laboriosas, tanto de cumplimentar como de corregir, pues no dependen de editoriales para su corrección, como es el caso del MSCEIT.
4. Limitación del tiempo disponible. De igual forma, si se dispone de poco tiempo, el TMMS es la mejor opción pues se cumplimenta en unos diez minutos frente a los más de cuarenta y cinco minutos de tiempo de realización que conlleva el MSCEIT.
5. Sesgo debido al cansancio en la cumplimentación. A consecuencia de la duración de las medidas de habilidad puede darse el caso de que el individuo, cansado de responder, lo haga al azar para terminar antes. Es conveniente que el evaluador pueda tener en cuenta este factor para elegir el instrumento más adecuado a su muestra.
6. Sesgo debido a la deseabilidad social. Nos advierten los autores citados, del problema de distorsión en las respuestas debido al interés de los sujetos por dar una imagen diferente de sí mismos. En este caso las medidas de

autoinforme son más proclives a este tipo de sesgo. Tampoco están libres de este problema las medidas de habilidad sobre todo en la dimensión de regulación emocional. Es por tanto, una condición a tener en cuenta si el evaluador conoce la tendencia a la conformidad social del grupo de muestra.

7. Disponibilidad de recursos personales y materiales. Es esta, otra cuestión a tener en cuenta, pues existe una diferencia considerable entre la aplicación de medidas de autoinforme, más fáciles y económicas frente a las medidas de habilidad, las cuales exigen un mayor número de hojas en color que puede incrementar notablemente la inversión. En cuanto a las explicaciones también pueden exigir más dedicación las pruebas de habilidad pues a veces es necesario explicar, con mucha precisión, las tareas que se solicitan, lo que puede incrementar el número y tiempo de dedicación de los evaluadores.
8. Limitación de recursos económicos. Los gastos de reproducción y corrección de la prueba han de ser tenidos en cuenta, si bien el TMMS es gratuito y se puede usar libremente, las pruebas de habilidad como el MSCEIT es necesario adquirirlas, pues están comercializadas, tanto el material técnico como la corrección de resultados han de realizarse a través de la editorial.
9. Características de la población a evaluar (edad o capacidad lingüística); Fernández-Berrocal y Extremera advierten sobre las dificultades de una prueba de habilidad como el MSCEIT para una población menor de 16 años. Esta prueba requiere de un nivel de comprensión lectora medio-alto. Esta particularidad ofrecería serías dudas en los resultados obtenidos pues es difícil dilucidar si el nivel bajo en la prueba se debe a la escasa comprensión de las cuestiones formuladas. En este sentido, las medidas de autoinforme pueden ser de más sencilla comprensión al menos con población de hasta 12-13 años.
10. Solapamiento con otras habilidades. Se debe tener en cuenta la relación de los instrumentos seleccionados con otras dimensiones. En especial, con variables de personalidad.

En la Tabla 3.4 de *Modelos de IE e Instrumentos de Medida* se muestran medidas de autoinforme y medidas de habilidad. Estas medidas se basan en la realización, por parte del individuo, de un conjunto de tareas emocionales que evalúan el modo en el que una persona resuelve determinados problemas en los que participan las emociones. Las

respuestas se comparan con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer, Caruso & Salovey, 1999b; Mayer, 2006), elaborados por expertos (método experto) o se considera como mejor, la respuesta más frecuentemente dada por un grupo mayoritario o normativo (método de consenso).

El inconveniente de estas medidas radica, según Petrides, Frederickson y Furnham (2004), en que la experiencia emocional presenta divergencias con la realización de tareas emocionales y señalan especialmente el área intrapersonal por su carácter interno, (solo el individuo puede saber cómo se siente y qué pensamientos le provocan sus sentimientos).

Para un análisis pormenorizado de los instrumentos de medida empleados en la parte empírica de nuestro estudio remitimos al epígrafe 6.2.2.

Hemos realizado una revisión del constructo de IE, expuesto su definición y descrito sus principales modelos e instrumentos de medida. A continuación, vamos a detenernos en la definición y relación que tienen, con este constructo, otras variables en el estudio de las relaciones interpersonales, como son: la Empatía y la Regulación emocional. Esta vinculación se establece por el especial interés que ha despertado entre los investigadores su efectividad en muestras similares a la nuestra, actores y/o estudiantes de arte dramático.

3.4 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y OTROS CONSTRUCTOS DE LA INTERACCIÓN SOCIAL

3.4.1. La Empatía

Puede definirse como “la idea de un observador de que entiende a otro en forma emocional o cognitiva” (Breithaupt, 2011, p.30). El diccionario la define como 1. Sentimiento de identificación con algo o alguien 2. Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos. (DRAE) Es conveniente precisar que, en la actualidad, en el estudio de este constructo se tiende a reconocer la importancia, tanto de la vertiente cognitiva como de la afectiva. No en vano, destaca Martínez-Otero (2011) que “la captación de la realidad, fruto de la imbricación y equilibrio de procesos cognitivos y emocionales, permite identificar y hablar de una estructura cognitivo-afectiva, en la que la empatía ocupa un lugar central” (p. 175).

El término procede del griego *εμπαθεια* y significa cualidad de sentirse dentro, comenzó a utilizarse en el siglo XVIII en Alemania con la expresión *Einfühlung* en el ámbito de la estética. El psicólogo británico Tichener introdujo el término en lengua inglesa en 1909 y de ahí, la moderna psicología norteamericana, comenzó a utilizar la denominación, desde los años 30 hasta la década de los 50, en los que el estudio de este tópico fue en aumento (Wispé, 1987).

Kiverstein (2015) establece tres niveles de empatía de menor a mayor complejidad emocional. En el primero la persona tiene en cuenta que cada individuo tiene su propia perspectiva subjetiva; el segundo conlleva la captación de algo acerca del estado específico de la mente del otro, y el tercero, se refiere a la comprensión de las emociones de los otros, por ejemplo, comprender los motivos del enfado de otra persona.

Como sucedía en el caso de la inteligencia emocional, la utilización de determinadas pruebas o medidas para evaluar la empatía se constituye en fundamental para entenderla como disposicional (cuando se mide con pruebas de autoinforme) o como situacional (cuando se hace con pruebas de ejecución). A partir de los años 80, comenzó una nueva línea de trabajo tendente a la integración entre componentes cognitivos y afectivos. Se entiende el constructo como multidimensional y se trata de proponer modelos que expliquen su complejidad.

El Modelo Organizacional de Davis (1996) es un claro ejemplo de esta tendencia en el estudio de la empatía, su instrumento de medida es el *Interpersonal Reactivity Index* (IRI, Davis, 1980). Empatizar supone en esta concepción: activar procesos cognitivos de comprensión y de adopción de perspectivas, así como activar procesos emocionales de simpatía y experiencia de sentimientos coherentes con la experiencia ajena. El Modelo organizacional de Davis (1996) está conformado por dos niveles.

En el primer nivel tenemos cuatro elementos generales: 1) los antecedentes 2) los procesos 3) las reacciones intrapersonales y 4) las reacciones interpersonales. En el segundo nivel se explican los componentes que integran los elementos anteriores.

Vamos a describirlos brevemente:

1. En el primer elemento, los *antecedentes*, es donde se tienen en cuenta las características del observado, del observador y de la situación. En

el plano de las personas: capacidades biológicas, diferencias individuales y de aprendizaje, en el plano de la situación, la fuerza o impacto de esta y la semejanza con la persona.

2. El segundo elemento son los *procesos* por los que se produce la empatía pueden ser: a) no cognitivo; reacciones primarias, imitación motora, b) cognitivas sencillas como el condicionamiento clásico y c) cognitivas superiores como la adopción de perspectiva.
3. El tercero son las reacciones intrapersonales (emocionales como la preocupación, la ira o la angustia o no emocionales como los juicios atribucionales) y por último las reacciones interpersonales (agresión, conducta de ayuda).

En el modelo de IE (Mayer & Salovey, 1997) la empatía está presente, tanto en la primera habilidad (percepción emocional) como en la cuarta (regulación emocional). En el modelo de IE de Bar-On la empatía es un componente de las habilidades interpersonales y lo hemos visto definido como la capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los otros.

Petrides y Furnham (2001) reconocen el manejo emocional de los otros, la percepción emocional y las habilidades relacionales, la competencia social y la empatía como fundamentos de la IE.

En definitiva, el constructo de empatía está estrechamente ligado a la IE aunque supone un campo de investigación particular muy vinculado a aspectos tanto sociales y organizacionales (empresa, liderazgo, recursos humanos, educación) como clínicos (tanto en la formación del terapeuta como en el diagnóstico de enfermedades del espectro autista). Igualmente, de acuerdo con Martínez-Otero (2011) podemos concluir destacando que en general, se trata de un constructo de gran trascendencia en las relaciones humanas, cuyas implicaciones son influyentes en todos los ámbitos de la vida del individuo: familia, escuela, trabajo y sociedad.

3.4.2. Regulación emocional

En este epígrafe nos detendremos en esta función que en los últimos años ha experimentado un gran avance como objeto de estudio, sobre todo, en el campo de las neurociencias y de la psicología.

“La regulación emocional puede definirse como toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso” (Silva, 2005, p.202). Su estudio surge del interés por los mecanismos de afrontamiento del estrés, las defensas psicológicas, la teoría del apego y de la emoción. La regulación emocional puede mantener o disminuir la respuesta emocional o reconducir esta según los intereses personales. La regulación emocional implica las acciones que el sujeto realiza para mantener o suprimir el proceso emocional o derivarlo.

A partir de los estudios de Gross, en especial el de 1998, se han establecido dos formas de regulación emocional: las centradas en los antecedentes, denominadas estrategias de aparición temprana y las estrategias de aparición tardía que se centran en la respuesta. Las formas de regulación más ampliamente estudiadas son: a) la reevaluación (asignación de un significado “no emocional” a una circunstancia) y b) la supresión (control de la respuesta somática de una emoción). Ambas tienen efectos en la experiencia de los afectos, la expresión facial de las emociones, la fisiología, la memoria y la interacción interpersonal. El estudio de la regulación emocional está también vinculado al concepto de estilo afectivo (Silva, 2005).

La regulación emocional está incluida en el modelo de Mayer y Salovey (1997) en la cuarta rama: como una habilidad de alto nivel de desarrollo pues requiere un óptimo reconocimiento emocional de sí mismo y de los demás; así, como la capacidad de modificar el propio estado de ánimo, diferenciando el comportamiento, de las emociones. Cada una de las habilidades de la rama 4 son en realidad tareas de esta función.

En el modelo de Bar-On, si bien no aparece el término como tal, se relaciona con la dimensión de manejo del estrés, la cual conlleva habilidades como la tolerancia al estrés o el control impulsivo.

Petrides y Furnham (2001) consideran la regulación emocional como una de las facetas de su modelo de IE que tiene como tarea autopercepción el control emocional.

Fernández-Berrocal y Extremera (2002) destacan la importancia de una regulación efectiva e indican que conlleva, por una parte, la capacidad para tolerar la frustración y sentirse tranquilo y relajado ante metas lejanas o inalcanzables. Por otra, poner en práctica la capacidad de automotivación. En concreto, señalan los autores que

“el proceso autoreglativo forma parte de la habilidad inherente para valorar nuestras prioridades, dirigir nuestra energía hacia la consecución de un objetivo, afrontando positivamente los obstáculos encontrados en el camino, a través de un estado de búsqueda, constancia y entusiasmo hacia nuestras metas” (p. 5).

Por su parte, Enríquez (2011) señala que “la regulación de las emociones se sitúa en el corazón del desarrollo de la IE y de la inteligencia social, representando una de las funciones más sofisticadas y evolucionadas de la conducta humana” (p. 80), en tanto que supone una armonización entre los diferentes estadios cerebrales en los que se perciben, procesan y gestionan las emociones.

Asimismo, Bisquerra y Pérez (2007) reconocen la regulación emocional como una de las dimensiones de la competencia emocional y la definen como la “capacidad para utilizar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de “afrontamiento”, capacidad para autogenerarse emociones positivas” (p.10). Al tiempo que, los autores, especifican cinco habilidades que pasamos a explicar brevemente:

1. *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.*
La incidencia de las emociones en el comportamiento, altera (modifica o mantiene) el propio estado emocional, ambos pueden regularse mediante el razonamiento y la conciencia.
2. *Expresión emocional:* es la capacidad para expresar las emociones conforme a las exigencias propias y del entorno. Comprender que la expresión de las emociones puede ser modificada para mejorar las relaciones con los demás e incluso con uno mismo. La madurez implica la comprensión de la propia expresión en otros.
3. *Regulación emocional:* Control de la impulsividad (ira, violencia, riesgo), tolerancia a la frustración (prevención de estrés, ansiedad, depresión), perseverar en el logro de los objetivos pese a las dificultades, capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo, etc.
4. *Habilidades de afrontamiento:* consiste en afrontar emociones negativas a través de la utilización de estrategias de autorregulación, mejorando la intensidad y duración de estos estados emocionales.

5. *Competencia para autogenerar emociones positivas*: consiste en la capacidad para experimentar conscientemente emociones positivas y disfrutar de la vida. Capacidad de autogestionar el propio bienestar subjetivo.

3.5. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos descrito la IE uno de los conceptos en el que hemos basado la parte empírica de nuestro trabajo. Como vemos, en apenas treinta años desde el trabajo pionero de Payne (1985) han surgido varias definiciones del término y dos enfoques en su desarrollo teórico; a partir de los cuales se han desarrollado diferentes modelos, de los que aquí tan solo hemos esbozado tres (Mayer & Salovey, 1997, Baron-On, 2001 y Petrides & Furnham, 2001). Estos dos enfoques suponen, en la literatura científica, una clara diferenciación en dos constructos distintos IE capacidad e IE rasgo. La distinción principal radica en la operacionalización del constructo como conjunto de habilidades, es decir, perteneciente al dominio de las capacidades cognitivas, medidas con pruebas de rendimiento máximo. Esta concepción permite enfrentarse al constructo desde una perspectiva propositiva y altamente funcional pues permite desarrollar las habilidades mediante el entrenamiento y la educación emocional si bien su desarrollo psicométrico no está exento de cierta polémica.

Por otra parte, hemos visto que en el otro enfoque teórico, el constructo se propone como un rasgo de personalidad (Teoría IE rasgo) perteneciente a las más bajas facetas en la jerarquía y en el que la autopercepción que el sujeto tiene de sus competencias emocionales se establece como medida.

En este capítulo, hemos expuesto también los instrumentos de medida de cada uno de los modelos presentados, explicando sus características psicométricas y la vinculación que estos instrumentos han tenido, en la diferenciación conceptual de ambos constructos.

Por último, nos hemos detenido en dos constructos de la interacción social que están fuertemente vinculados a la IE: la Empatía y la Regulación emocional esbozando sus características e instrumentos de medida. Y que, como veremos en el siguiente capítulo, dedicado a la revisión de la literatura científica, ha suscitado el interés de su estudio en muestras de actores y estudiantes de interpretación.

Pasemos pues al cuarto capítulo de nuestro trabajo, cuyo objetivo es analizar los estudios realizados sobre los rasgos de personalidad y manejo emocional del actor.

CAPÍTULO 4

RASGOS DE PERSONALIDAD Y MANEJO EMOCIONAL DEL ACTOR

El objetivo del capítulo se centra en analizar las investigaciones realizadas sobre la Inteligencia Emocional, los rasgos de personalidad, la Empatía y la Regulación emocional de los actores.

Los trabajos los hemos clasificado según el contenido en los siguientes apartados: 1) estudios cuyo objetivo se ha centrado en investigar las repercusiones que tienen los rasgos de personalidad en la actuación; 2) investigaciones focalizadas en valorar el papel que juega la empatía y la Teoría de la Mente en la actuación e interpretación; y 3) trabajos orientados a estudiar la Inteligencia Emocional de los actores.

Nos ha parecido oportuno analizar los trabajos cronológicamente para ver cómo han ido cambiando los procedimientos, los instrumentos utilizados e incluso las técnicas

estadísticas empleadas. Hay trabajos en los que se indica que la enseñanza y el entrenamiento en técnicas y estrategias relacionadas con los componentes emocionales, y especialmente con la empatía, favorecen la percepción y los sentimientos del personaje que se representa. Algunos tipos de formación y entrenamiento en técnicas y métodos de actuación han dado resultados positivos respecto a la mejora de las emociones y, en concreto, de la empatía (Goldstein & Winner, 2012a); otros, sin embargo, no han mostrado efectos positivos (Corwin, 2014). Los autores diferencian la empatía de la persona del comportamiento prosocial. La empatía se refiere a la comprensión de las otras emociones, que, en realidad, es un componente de la Teoría de la mente. La empatía cognitiva no puede existir sin la toma de perspectiva y el entendimiento de las emociones (Batson et al., 2003).

Otros trabajos se han enfocado a estudiar la regulación emocional (capacidad para gestionar y encauzar las emociones de manera adecuada) en actores. Según Hull (1985), es importante estudiar la actuación y su relación con los mecanismos de la autoregulación o control emocional, porque un aspecto clave del actor es la capacidad de recordar momentos emocionales y reutilizar su pasado para elaborar sus personajes creando una imagen realista en escena. Los actores deben tener la capacidad para considerar una emoción en el momento justo de su representación, para saber y recordar lo que se siente ante una determinada emoción en la vida real y reproducirla en el escenario.

Hay investigaciones que se centran en estudiar la sociabilidad de los actores, entendiéndolo que las habilidades sociales constituyen un constructo multidimensional, que incluye la capacidad para recibir, codificar y comprender la información social. Todo ello constituye un conjunto de destrezas de participación social (expresión verbal, emocional y regulación de la conducta social), necesarias en la profesión de actor (Banks & Kenner, 1997; Riggio, 1986). Los datos indican que los actores suelen manejar muy bien sus emociones (Orzechowicz, 2008).

Un tema que ha suscitado gran interés en el campo de la actuación, ha sido el papel o influencia que tiene el estrés y los rasgos de personalidad en la actuación. Los datos procedentes de las investigaciones realizadas muestran resultados contradictorios. Por ejemplo, algunos estudios indican que los actores se muestran relativamente extrovertidos y osados (Goldstein, 2009; Goodman & Kaufman, 2014; Marchant-

Haycox & Wilson, 1992); sin embargo, otros trabajos destacan que los actores y estudiantes de ballet son más introvertidos, manifiestan alta motivación de logro y altos niveles de ansiedad (Bakker, 1988; 1991).

4.1. RASGOS DE PERSONALIDAD DE LOS ACTORES

En este apartado se ordenan cronológicamente los estudios cuyo objetivo ha sido tratar los rasgos de personalidad en los actores. Destacando cómo los rasgos de la personalidad dinamizan el rendimiento en la actuación. Nos ha parecido útil referenciar cada estudio para que se tenga fácil accesibilidad al trabajo.

4.1.1. Diferencias en personalidad entre estudiantes de arte dramático

Klinzing, D. R. (1973). A study of the personality differences between effective and ineffective student actors. *Communication Quarterly*, 21(2), 47-50.

Este estudio combina dos líneas de investigación para unir las en una: por un lado, estudiar las diferencias en los rasgos de personalidad de los estudiantes de arte dramático; por otro, investigar la personalidad de los lectores orales eficaces. Se hipotetiza que los actores tendrán diferentes rasgos de personalidad dependiendo de su eficacia a la hora de interpretar (entendiendo que la interpretación es similar a la lectura en voz alta). El autor fundamenta su estudio en hallazgos previos que señalan diferencias en la personalidad, entre estudiantes interesados por la actuación y aquellos que no mostraron este interés (Golden, 1940). En este estudio los resultados indicaron que los estudiantes interesados por la actuación mostraron mayores valores en intereses estéticos y menos en los prácticos. También referencia los estudios que demuestran que los estudiantes con intereses en el campo de la actuación y eficaces en la lectura oral, muestran valores más estéticos, mayor motivación, mayor control y auto-aceptación que los lectores ineficaces (Shepherd & Thomas, 1956). Para estudiar si estos hallazgos se mantenían, se inició la investigación.

Participantes:

En este estudio tomaron parte 30 estudiantes que pertenecían a las clases de actuación de la universidad de Delaware. Los alumnos fueron agrupados en dos grupos: 15 considerados actores eficaces en la actuación y otros 15 considerados no eficaces en la actuación, siguiendo el criterio de sus profesores.

Instrumentos utilizados

1. El test de Allport-Vernon-Lindzey (Allport, Vernon & Lindzey, 1960) fue diseñado para medir los siguientes aspectos: a) teóricos (búsqueda de la verdad mediante la investigación, utilizando un proceso lógico, ordenado y claro); b) económicos (preponderancia del valor de la utilidad en las relaciones, implica lo práctico, materialista, ahorro de energía, espacio y tiempo; se interesa en hacer suyo el conocimiento técnico para obtener un provecho práctico de las cosas y darles utilidad); c) estéticos (busca su satisfacción personal en la contemplación o producción de belleza); d) sociales (busca la compañía de los demás, vive su experiencia vital con sus semejantes; siente gusto por dar servicio y ayudar a los demás); e) políticos (utiliza los conocimientos como medios para lograr el poder; requiere voluntad de mando, deseo de dirigir y gobernar a los demás); y f) religiosos (orienta su propia vida de acuerdo con las convicciones éticas y religiosas, así mismo, presenta una tendencia a invitar a los demás a participar en este tipo de actividades).

2. El Inventario Psicológico de California (Gough, 1969) cuyo objetivo es medir los rasgos de personalidad. Consta de 480 ítems que miden 18 rasgos: dominancia, capacidad de estatus, sociabilidad, presencia social, auto-aceptación, bienestar, tolerancia, impresión positiva, comunicabilidad, logro por independencia, eficiencia intelectual, “mentalidad psicológica”, flexibilidad y feminidad. .

Resultados

Los datos procedentes del estudio apuntan a que los actores eficientes se caracterizan, según el cuestionario Allport-Vernon-Lindzey, por valorar la estética y la armonía de cada movimiento, se interesan por las personas, pero no por sus bienes materiales; se muestran individualistas y auto-suficientes. Además, puntúan bajo en valores económicos y políticos; es decir, son poco prácticos y no se interesan en la acumulación de bienes materiales; asimismo, tampoco se muestran interesados en el poder personal, las influencias o el renombre. En el terreno de lo religioso muestran confusión. Mientras los estudiantes no eficientes puntúan más bajo en los aspectos estéticos; sus puntuaciones más elevadas se sitúan en los rasgos económicos y políticos, lo que significan el interés que tienen por alcanzar poder personal, influencia y renombre.

En relación a los rasgos de personalidad evaluados con el inventario psicológico de California, sólo se encontraron diferencias en cuanto a la sociabilidad. Los actores eficientes son menos dúctiles, sociables y participativos.

4.1.2. Estrés y rasgos de personalidad

Marchant-Haycox, S. E., & Wilson, G. D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and individual differences*, 13(10), 1061-1068.

Se trata de una investigación relativamente temprana en lo que a las características de los profesionales escénicos se refiere. Si bien anteriormente ya se habían avanzado en este campo algunos datos, tal y como recogen los autores, la mayoría de los estudios se habían hecho desde una perspectiva psicoanalítica y no utilizaban instrumentos validados con adecuadas propiedades psicométricas. Entre esos estudios previos los autores revisan la literatura dispersa en la que puede dibujarse el perfil de personalidad de distintos profesionales escénicos. Así, según las investigaciones previas, el perfil del actor se caracteriza por ser egocéntrico, neurótico, inmaduro, exhibicionista, narcisista, ansioso, y con una identidad no consolidada, que justifica que quieran interpretar las personalidades de distintos personajes. También se les caracteriza como introvertidos, más reflexivos y depresivos, no tímidos pero sí socialmente ansiosos.

Según los estudios previos, el perfil del músico es introvertido y ansioso, con tendencia a la inestabilidad emocional. Sin embargo, dentro de los músicos existen diferencias en función del instrumento que practiquen, e incluso del tipo de música que toquen (ej. pop, clásica, etc.). Estudios hechos con cantantes de ópera mostraron diferencias en personalidad según se tratase de barítonos o de tenores. Dichas diferencias se atribuyeron a los niveles de hormonas sexuales.

Las bailarinas, cuya personalidad había sido objeto de estudio en distintas investigaciones, se caracterizan por tener una baja autoestima, una motivación de logro, ansiedad y una gran emocionalidad. Las investigaciones anteriores parecían indicar que se trata de un tipo de personalidad no forjada por la carrera, sino que se debía a una “autoselección” (las personas con esas características se sienten más atraídas por la danza).

El objetivo del estudio llevado a cabo por Marchant-Haycox y Wilson, (1992) es comparar el tipo de personalidad de diferentes artistas interpretativos, comparándolos entre sí y con la población normal.

Participantes

La muestra de participantes se obtuvo a través de distintos centros de enseñanza y distintas instituciones profesionales. En total 162 artistas (94 hombres y 68 mujeres) tomaron parte en el estudio. Se establecieron cuatro grupos de artistas: actores, bailarinas, músicos y cantantes. Se obtuvo además un grupo control de 800 participantes (500 hombres y 300 mujeres). Y un segundo grupo de control de n=73(45 hombres y 28 mujeres) compuesto por profesionales de distintas carreras (estudiantes, académicos, periodistas, abogados, etc.).

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos:

1. Un test de los denominados "analizadores de la personalidad" (The Eysenck Personality Profiler: EPP; Eysenck & Wilson, 1991). Proviene del cuestionario original y contiene 440 ítems que recoge 21 rasgos primarios (7 para cada uno de los tres tipos o dimensiones de personalidad) mediante igual número de escalas constituídas por 20 ítems cada una, además de una escala adicional (L) de igual extensión, que valora el nivel de sinceridad de las respuestas del sujeto. El cuestionario mide los tres tipos básicos de personalidad (Extroversión; Neuroticismo y Psicoticismo). La escala de la Extroversión incluye las siguientes subescalas: sociabilidad, actividad y asertividad. La dimensión Neuroticismo, incluye: ansiedad, inferioridad e infelicidad, así como, la dimensión de Psicoticismo incluye: temeridad, impulsividad e irresponsabilidad.

2. Un cuestionario sobre salud, hecho *ad hoc* para esta investigación. Esta cubría información sobre síntomas de estrés como dolores de espalda, migrañas, ansiedad ante la actuación, hábitos de fumar y beber.

Resultados

Los datos procedentes del estudio indicaron que, en general, el grupo de artistas escénicos son introvertidos, emocionalmente inestables y cautos, comparados con la población normativa. Sin embargo, se mostraron diferencias notables entre los distintos

tipos de artistas escénicos. Por ejemplo, los actores son aventureros y tienden a la extroversión (son los más extrovertidos), mientras que los músicos son introvertidos y nada osados (atrevidos o intrépidos) se manifiestan resignados a practicar una profesión dura sin *glamour*. Los bailarines parecen ser más emocionales que los otros sujetos de los cuatro grupos, mientras que los músicos son introvertidos. Si se analizan los resultados en detalle y considerando las diferencias de género, las bailarinas parecen ser las que manifiestan mayores sentimientos de inferioridad, infelicidad, ansiedad, dependencia, hipocondría y obsesividad. Los cantantes parecen combinar las características de los otros tres grupos, ya que de hecho su arte se fundamenta en ellos.

En lo referente a los síntomas de estrés, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. El trabajo, aunque confirma diferencias en lo rasgos de personalidad, deja abierta líneas de investigación futuras relativas a estudiar si estas diferencias se forjan durante el entrenamiento, o si estas características de personalidad son las que hacen posible “sobrevivir” y perdurar en la profesión.

Los autores concluyen diciendo que en el estudio se confirma lo que esperaban y es que se manifiestan diferentes tipos de rasgos de personalidad de los artistas. Los artistas profesionales se manifiestan introvertidos y emocionalmente volátiles e inconstantes como grupo. Los actores, por ejemplo, se mostraban relativamente extrovertidos y audaces o aventureros (siendo especialmente expresivos, reflexivos, dogmáticos, agresivos, e irresponsables, comparados con el grupo control). Los actores asumen más riesgos y muestran interés en la búsqueda de nuevas sensaciones y mayor ambición que otros artistas. El grupo de control es intermedio entre los actores y el resto de artistas.

Los resultados de este estudio deben tomarse con cautela por el tamaño de la muestra. Este estudio confirma la expectativa de que los artistas son diferentes en términos de personalidad según su modalidad. Aunque los artistas tienden a ser introvertidos y emocionalmente volátiles como grupo, ofrecen diferencias en cada subgrupo. Es interesante reconocer que el estudio no responde a la pregunta de causa y efecto. Esto es, no asegura hasta qué punto las personas se dedican a una especialidad artística debido a su personalidad, sobreviven dentro de la profesión debido a su personalidad, o manifiestan su personalidad en una dirección particular como resultado de la experiencia dentro de esa profesión. Probablemente, hay algo de verdad en cada

una de estas hipótesis pues el tipo de ensayo y de trabajo también tiende a seleccionar a los más introvertidos en el caso de los músicos y bailarines clásicos, frente a una mayor extroversión en cantantes y actores.

4.1.3. Perfiles psicológicos de los actores profesionales

Nettle, D. (2006). Psychological profiles of professional actors. *Personality and individual differences*, 40 (2), 375-383.

Nettle (2006) parte de un cuerpo de investigación más o menos definido sobre los perfiles de los actores. En este *corpus* de investigación identifica una laguna, que trata de cubrir en su investigación: ninguna de las investigaciones previas había utilizado el modelo de los cinco grandes para medir la personalidad de los actores. Dicho modelo es uno de los más relevantes y aceptados en la actualidad. Por tanto, su investigación trata de cubrir este hueco. Además, también se interesa por la medida de las dimensiones de sistematización y empatía propuestas por Baron-Cohen, Richler, Bisarya, Gurunathan, y Wheelwright (2003). El objetivo consistió en comparar los perfiles de personalidad y los estilos cognitivos de 191 actores profesionales con la población general. Los actores de ambos sexos mostraron puntuaciones significativamente superiores en extraversión, apertura a la experiencia y agradabilidad.

Participantes

En el estudio participaron 191 actores (64 hombres y 127 mujeres), procedentes del Reino Unido, Estados Unidos, Canadá y Australia, casi todos inscritos en los sindicatos de actores de sus respectivos países. De ellos, un 49,7% se dedicaban principalmente al teatro, un 20,9% a la televisión y a rodar películas, y el resto a una mezcla de ambas o a otros ámbitos (ej. dobladores de voz).

Con el fin de comparar las puntuaciones en los rasgos de personalidad y en las dimensiones de sistematización y empatía se utilizaron los datos de una muestra inglesa, extraídos del trabajo de Buchanan (2001) y Baron-Cohen et al. (2003), respectivamente.

Instrumentos

1. El cuestionario de personalidad conocido como el de los Cinco Grandes (Costa & McCrae, 1992), adaptado para realizarse por internet por Buchanan, Johnson y Goldberg (2005). Contiene 41 ítems de los 50 ítems del original. Mide Apertura a la

experiencia; Responsabilidad (tesón); Extraversión; Cordialidad/Amabilidad; y Estabilidad emocional. Este cuestionario tiene una correlación alta con el original NEO-FFI (Gow, Whiteman, Pattie, & Deary, 2005).

2. El inventario de Baron-Cohen et al. (2003), el cual contiene 40 ítems que miden EQ (Cociente de empatía) y SQ (Cociente de sistematización).

Resultados

Los datos de esta gran muestra de actores profesionales de ambos sexos manifiestan altos niveles de extraversión, apertura y afabilidad y un estilo cognitivo empático. Presumiblemente, la extroversión proporciona una respuesta ante las fuertes recompensas interpersonales de ser el centro de atención de una audiencia. Hubo una tendencia hacia un mayor neuroticismo. Los actores también puntuaron considerablemente más alto que los grupos de comparación en el Cociente de empatía de Baron-Cohen, pero no en cuanto a la sistematización. Los resultados demuestran la utilidad de considerar el estilo cognitivo como una característica de todo profesional. Cabe esperar también una fuerte representación femenina en la profesión teatral.

Nettle (2006) plantea que el futuro de las investigaciones podría examinar los estilos cognitivos y las habilidades de los actores mediante tareas experimentales en lugar de cuestionarios.

La hipótesis planteada por Nettle es que la actuación es una actividad apropiada y atrayente para personas con niveles altos de empatía y no tanto que esta se incremente por la experiencia.

Este estudio no proporciona ningún apoyo a la hipótesis de que un nivel de empatía excepcionalmente alto sea un predictor especial del talento o éxito en el campo de las artes escénicas, aunque es una posibilidad que la investigación podría abordar. Puesto que los rasgos de personalidad son estables es probable que las artes escénicas seleccionen a personas con perfiles psicológicos apropiados para su desempeño. Más que suponer que la propia experiencia de la actuación fomenta determinadas características de personalidad; no obstante, al autor le parece este aspecto un interesante campo de investigación.

4.1.4. Rasgos de personalidad de los comediantes profesionales

Greengross, G., & Miller, G. F. (2009). The Big Five personality traits of professional comedians compared to amateur comedians, comedy writers, and college students. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 79-83.

Los autores parten de la idea de que los comediantes de monólogos constituyen un grupo con características únicas o singulares. Muestran una gran creatividad para el entretenimiento, suelen interpretar e inventar estableciendo un *feedback* con la audiencia. Los autores hacen un recorrido por los distintos trabajos realizados con cómicos, artistas, intérpretes y cuenta cuentos que han sido populares a través de la historia y las culturas. En los EE.UU. a lo largo del siglo XX los cómicos empezaron a ser considerados como una forma de entretenimiento; alcanzando el estatus de una profesión popular de prestigio (Nilsen & Nilsen, 2000). En la actualidad, sus representaciones se hacen a un nivel competitivo con públicos selectos, quienes aprecian el rasgo particular y humano que es la capacidad de humor verbal.

Dicen los autores del trabajo que los psicólogos han sido muy negligentes estudiando a los comediantes. Referencian varios estudios sobre otras artes como músicos, actores y bailarines (Chakravarti & Chattopadhyay, 2006; Nettle, 2006). Pero sólo algunos investigadores han estudiado a los comediantes como grupo singular e independiente dentro de las artes (Fisher & Fisher, 1981; Janus, 1975; Janus, Bess, & Janus, 1978). Esta manera de estudiar a este grupo de actores ha producido sesgos no sólo en el estudio de los rasgos de personalidad, sino además en el estudio de la creatividad, igual que ha pasado con el estudio y medida del pensamiento divergente con otras profesiones como los jugadores de ajedrez, matemáticos, arquitectos y científicos (Kogan, 2002).

Centrándose en los comediantes, los autores del trabajo indican estos profesionales son individuos competitivos con características especiales que les permiten prosperar en la carrera elegida. Aunque muchos de ellos han tratado de obtener el éxito y la fama, relativamente pocos lo logran. A diferencia de los actores y los músicos, los comediantes no han tenido sindicato para que les apoyen y velen por sus derechos, tampoco tuvieron una educación especializada, su vida de viajes de ciudad en ciudad les ha hecho vivir, a veces, en condiciones muy humildes.

Algunos de los trabajos de los años 70 y 80 indicaron que los comediantes se mostraban tristes, depresivos, abatidos y enojados (Janus, 1975; Janus, Bess, & Janus, 1978). Incluso de estos estudios se desprende que los comediantes masculinos mostraban bipolaridad, desórdenes de conducta e introversión, mientras que las comediantes tendían a ser vivaces, frenéticas y mostraban hipomanía. Sin embargo, ya que la mayoría de estos estudios utilizaron métodos controvertidos científicamente (técnicas de psicoanálisis), es difícil llegar a conclusiones firmes. El trabajo de Fisher y Fisher (1981) tuvo como objetivo estudiar más a fondo la vida de algunos cómicos conocidos a nivel nacional (28 comediantes profesionales y 15 payasos de circo). Comparados con otros actores famosos, los cómicos mostraron mayor tendencia a referir comentarios negativos de sí mismos y tener una percepción más negativa de lo que la hicieron los otros actores. La técnica utilizada fue la prueba de la mancha de tinta de Rorschach. La validez de todos estos estudios está cuestionada. Partiendo de este análisis, los autores del trabajo tienen como objetivo explorar las características de personalidad de los comediantes utilizando uno de los instrumentos más usados para medir los diferentes rasgos de personalidad como es la escala de los Cinco Grandes.

Participantes

En el estudio participaron 32 comediantes profesionales (20 hombres y 3 mujeres; edad media 38 años y 9 meses; DT= 8.0) y 9 comediantes aficionados (8 hombres y 1 mujer, edad media 31 años y 6 meses; DT= 9.9). 400 estudiantes de psicología de la Universidad de Nuevo México. De éstos, 200 eran chicas (edad media 20 años; DT=3,9) y 200 eran chicos (edad media 21 años y 1 mes; DT=5.7). También participaron otros 10 individuos que trabajaban en actividades de humor, pero no eran comediantes profesionales. La mayoría de los participantes escriben y dirigen comedias para películas. El procedimiento de selección se hizo mediante correo electrónico o cuando acababan de realizar un ensayo o actuación se les hizo una entrevista para invitarles a participar.

Instrumentos

1. Se utilizó un inventario corto sobre sus datos demográficos.
2. Para medir los rasgos de personalidad se usó el cuestionario NEO-FFI-R (Costa & MacCrae, 1992). Mide cinco rasgos de la personalidad: Apertura a la experiencia,

Conciencia, Extraversión, Amabilidad y Responsabilidad. Consta de 60 ítems que se deben responder en una escala tipo Likert (de 1 totalmente en desacuerdo a 7 totalmente de acuerdo). Todas las escalas muestran una consistencia interna alta (Apertura a la experiencia: .80, Conciencia: .83; Extraversión: .77; Amabilidad: .75 y Neuroticismo: .84).

Resultados

Los cuatro grupos mostraron niveles similares de neuroticismo. Los datos indican que los comediantes profesionales son un grupo vocacional con rasgos de personalidad que los distinguen de otros grupos profesionales. Los comediantes puntuaron más alto que el grupo de estudiantes en la apertura a la experiencia, pero más bajo en las dimensiones de Conciencia, Extraversión y Amabilidad.

La comparación entre los cómicos profesionales y los escritores de comedia mostró que los primeros eran superiores en Apertura, Conciencia, Extraversión y Amabilidad. Estos resultados a juicio de los autores desafían el estereotipo de comediante como neurótico, extrovertido y sugieren una discrepancia entre la personalidad que muestran en escena y los rasgos de su verdadera personalidad. Los autores indican que tal y como se predijo, los cómicos están más abiertos a las experiencias que la población media. Los cómicos son innovadores y tienen una perspectiva innovadora de mirar las cosas que les rodea y se mantienen en sintonía con la cultura popular y con los ciudadanos interesados por este tipo de eventos. Esto es consistente y coincidente con estudios previos que mostraron que otros grupos creativos como poetas y escritores, y artistas como actores, tienden a mostrar altas puntuaciones en la dimensión Apertura mental (Nettle, 2006; Nowakowska et al., 2005). Los comediantes escritores en el presente estudio puntuaron significativamente más alto que los comediantes en la dimensión de Apertura, lo que sugiere que la apertura es más crucial para la escritura. Escritores y poetas dedican la mayor parte de su tiempo a escribir, mientras que para los cómicos la escritura es esencial, pero no es exclusiva de su profesión, quizás porque tienen que dividir su tiempo entre la escritura y la práctica en la que desarrollan sus actuaciones.

Los comediantes, al igual que otras personas creativas, puntuaron ligeramente más bajo en la dimensión de conciencia (Nowakowska et al., 2005). Estudios previos que analizaron la relación entre la conciencia y el sentido del humor encontraron que las

personas que se puntuaban bajo en Conciencia tendían a tener estilos negativos de humor (Greengross & Miller, 2008; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gris, & Weir, 2003). Estos estilos de humor implican usar el humor para menospreciar a los demás, crear y disfrutar del humor de forma hostil y agresiva. Las actuaciones cómicas se perciben, a menudo, como vulgares y rudas, sobre todo en clubes de comedia, donde no hay restricciones en el lenguaje que se puede usar. Los comediantes también utilizan con frecuencia el humor agresivo dirigido, ya sea hacia el público o a ellos mismos.

Quizás, el hallazgo más sorprendente fue que los cómicos se mostraban más introvertidos que otras personas. Greengross y Miller esperaban que la búsqueda de la fama y la atención que prestaban para lograr el prestigio, implicara mayor extraversión, tal como indica el estudio de Nettle (2006). Este resultado sugiere que los comediantes no buscan la fama de la misma manera como lo hacen los actores. El público percibe a los comediantes como ostentosos y llamativos. Su personaje en el escenario es, a menudo, erróneamente visto como intercambiable con su verdadera personalidad, y los chistes que dicen y cuentan sobre sus vidas se consideran, por muchos, que contiene bastante verdad de ellos mismos.

Dicen los autores que los comediantes usan sus representaciones para disfrazar lo que es su vida diaria. Los comediantes pueden retratar o proyectar a alguien que quisieran ser, o tal vez sus actuaciones son una manera de desafiar las restricciones impuestas a sus eventos cotidianos y a las interacciones con los demás. Por tanto, según los autores es necesario hacer un estudio adicional para aclarar la aparente contradicción entre su verdadera personalidad y la representación de la persona que eligen presentar.

Otro hallazgo importante es que los cómicos puntuaban ligeramente más bajo en la dimensión de agradabilidad, especialmente en comparación con los escritores. La alta agradabilidad asociada con otros grupos como actores y políticos, puede relacionarse con su deseo de ser queridos por sus respectivos colectivos, según indican algunos autores (Caprara et al., 2003; Nettle, 2006). Se podría esperar que la interacción entre los comediantes y su público causarían reacciones sensibles en un intento de hacer reír. Sorprende esta baja puntuación en agradabilidad, porque la gente de alta amabilidad tiende a ser conformista, plácida y con buen corazón, sin embargo, los comediantes ejercen la ironía diciendo verdades brutales, aunque divertidas.

Respecto a la dimensión Neuroticismo no hubo diferencias entre los grupos. Las personas creativas como poetas y escritores son bastante neuróticas, aunque no tengan que llevar su creación al escenario (Nowakowska et al., 2005). Los cómicos sí que pueden necesitar tener una gran estabilidad emocional (lo contrario de Neuroticismo) con el fin de controlar su papel y representar en el escenario. Por tanto, el moderado nivel de Neuroticismo es similar al de los actores.

Respecto a las diferencias de sexo, los datos indican que sólo los varones (comediantes profesionales) puntuaron más alto que el grupo de estudiantes en la dimensión de Apertura a la experiencia e inferior a la dimensión Extraversión.

En definitiva, los resultados de este estudio demuestran la singularidad de los cómicos profesionales en comparación con otros grupos. Por ejemplo, los cómicos, a diferencia de los escritores, saben que van a realizar su actuación en el escenario, mientras que los escritores por lo general, no realizan su creación artística. Los comediantes también pueden ver casi inmediatamente los resultados de su esfuerzo por escribir las obras y pueden ajustar sus guiones de manera apropiada. El trabajo de los escritores es mucho menos flexible que el de los comediantes, porque éstos pueden cambiar su rendimiento sobre la marcha, esto es debido a la interacción con el público. Actores y otros artistas pueden hacer eso, hasta cierto punto, pero no tienen la flexibilidad para cambiar su acto que tienen los comediantes.

Las actuaciones de los cómicos difieren de las de los otros artistas en cuanto a que la interacción con el público es la clave para su éxito en cada representación. No sólo reciben información instantánea de la audiencia, sino también pueden refinar y ajustar su actuación, este ajuste es crucial para su supervivencia en el escenario. Los autores destacan que los cómicos profesionales no difieren de los comediantes aficionados. Hasta cierto punto es posible considerarlos un grupo único y continuo. Los comediantes aficionados podrían convertirse en profesionales en el futuro, y lo que les separa de los comediantes profesionales es principalmente su falta de experiencia. Sin embargo, ningún comediante aficionado se garantiza una carrera en la comedia.

Una de las limitaciones del estudio es el pequeño tamaño de la muestra de comediantes aficionados, esto ha podido limitar la capacidad de encontrar diferencias entre ellos y los cómicos profesionales; por tanto, son necesarios más estudios con muestras más amplias.

Una segunda limitación es que la muestra de los comediantes profesionales tenía más edad y, por tanto, experiencia que la de los otros grupos, especialmente que los estudiantes de Universidad.

Una tercera limitación es que, debido al bajo número de chicas que participaron, no se puede hablar de diferencias de género, por lo que habría que aumentar la participación de las chicas.

4.1.5. Vulnerabilidad psicológica de los actores

Thomson, P., & Jaque, S. (2012b). Holding a mirror up to nature: Psychological vulnerability in actors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 361-369.

Thomson y Jaque (2012b) diseñan una investigación cuyo objetivo es estudiar la relación entre la imaginación y la vulnerabilidad psicológica. Las autoras parten de la idea de que la carrera de un actor incluye inestabilidad y exigencias psicológicas y físicas especiales. A los actores les gustan los desafíos que exige la profesión, para ello deben aprender destrezas para memorizar, prestar atención, concentración, imaginación, y expresión emocional.

Las tres premisas sobre las que fundamentan su estudio son: primera, los actores profesionales tienen mayor seguridad y capacidad para resolver experiencias y traumas pasados. Se ha comprobado que la experiencia y el entrenamiento les proporciona una mayor capacidad para imaginar, debido a la participación en juegos de rol y psicodrama en sus clases de actuación (Goldstein & Winner, 2011). A la misma vez gozan de una gran empatía y consciencia (Nettle, 2006).

La segunda premisa se basa en la idea de que el distanciamiento que deben tomar entre el personaje e historias que representan y su propio yo, les exige un proceso de empatía, para tomar distanciamiento con respecto al personaje o la historia, sin perder la capacidad para comprender las emociones del personaje que representan. El psicodrama y los procesos básicos (proyección dramática, empatía y distanciamiento, juegos de rol y personificación, audiencia interactiva y testimonio, realización, la vida dramática, y la transformación) ayudan a mejorar la empatía.

La tercera premisa, es que a pesar de las técnicas utilizadas para lograr una mayor empatía y equilibrio emocional, los actores son más propensos a la inestabilidad emocional. Esta es la hipótesis de partida de los autores.

Participantes

En el estudio han participado 41 actores profesionales (con formación y actividad profesional). De los cuales 21 eran hombres y 20 eran mujeres. Edad media 26 años (DT= 9.77). Los actores trabajaban en tres grandes ciudades: Los Angeles (USA), Ontario (Canadá), y Cape Town (Sur África). Muestra multiétnica. El grupo control compuesto por N= 41, de los cuales 13 eran profesionales (4 escritores, 7 bailarines, 1 cantante de ópera, y 1 un pianista), 11 atletas y 17 individuos que tenían intereses por el arte y el atletismo, pero sin tener participación activa en el dominio artístico. La muestra también era multiétnica. La muestra del grupo control se extrajo de la Ciudad de los Ángeles y Toronto.

Instrumentos utilizados

1. Entrevista semiestructurada (AAI: *Adult Attachment Interview*; Main, Goldwyn, & Hesse, 2003). Mide estados de la mente según las experiencias previas: seguridad-autonomía; desentendido-inseguridad, e inseguridad-preocupación. Las autoras dicen que en diferentes estudios internacionales la escala ha demostrado tener propiedades psicométrica adecuadas; sin embargo, no dan cifras sobre la fiabilidad o validez.

2. Escala de la Experiencia Disociativa (DES-II *Dissociative Experience Scale*; Bernstein & Putnam, 1986). Es un auto-informe de 28 ítems, que mide las experiencias disociativas o negativas que los actores han tenido: “he perdido la memoria durante un período importante de mi vida”; “he sentido que mi cuerpo no me pertenecía”; o “he estado tan absorta viendo la televisión o una película que era incapaz de ver qué estaba ocurriendo a mi alrededor”. Consta de seis escalas, no son discriminativas y son muy subjetivas. Se ha diseñado para discriminar patologías. Todas las escalas gozan de alta consistencia interna (rango de .77 a .99).

3. Inventario de memorias e imaginaciones de la infancia (*Inventory of Childhood Memories and Imaginings* (ICMI, Wilson & Barber, 1983). Es un auto-informe que

consta de 52 ítems, cuyo objetivo es medir las experiencias pasadas y memorias de los actores desde la infancia hasta la actualidad. La consistencia interna es de .88.

4. Cuestionario de Eventos Traumáticos (*Traumatic Events Questionnaire*, TEQ, Lauterbach & Vrana, 2001). Mide algunas experiencias traumáticas (accidentes, desastres naturales, crímenes, abusos infantiles, secuestros, etc). Presenta una adecuada consistencia .95.

Resultados

La hipótesis referida, que los actores tienen una mayor autonomía psicológica con más resolución ante los recuerdos de las situaciones traumáticas en el pasado, no fue totalmente confirmada. Es cierto que los artistas demostraron una mejor regulación emocional en comparación con el grupo control de los no artistas. Otro de los hallazgos indicó que el grupo de actores manifiesta mayor frecuencia e intensidad para la propensión a aspectos como: la fantasía, la absorción y la imaginación en comparación con el grupo control. En definitiva, los actores, aunque son psicológicamente más conscientes, pueden ser más vulnerables, ya que miran o reflejan su pasado (traumas) en su propio espejo. Según los autores una de las innovaciones del estudio es haber utilizado las entrevistas semiestructuradas (AAI: *Adult Attachment Interview*) con actores profesionales, porque es un poderoso instrumento que transforma las experiencias de apego, el trauma y las pérdidas en el lenguaje, por lo que proporciona una valiosa visión de la mente de los actores en comparación con el grupo control. En definitiva, una de las últimas y más valiosas conclusiones de los autores es que psicológicamente la muestra de actores se mostró con mayor auto-conciencia, aunque con mayor vulnerabilidad, lo describen con la siguiente metáfora “sostienen un espejo frente a su propio trauma pasado y la pérdida relacionada con las experiencias” (Thomson & Jaque, 2012b, p., 367). Los mismos autores indican que una de las mayores limitaciones del estudio es la subjetividad propia de los instrumentos, la manera en la que se ha elegido el grupo control y las lagunas que hay con el análisis de tantos instrumentos utilizados.

4.1.6 El actor se hace: Algunos rasgos de su personalidad

Rivera, D. (2013). The actor becomes. In *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2013* (pp. 355-360). European Association of Conservatoires (AEC).

Se trata de un estudio cualitativo, una reflexión sobre la capacidad de disociación del actor a la hora de asumir la personalidad de un personaje. En la concepción occidental del trabajo actoral, la autora plantea si el proceso de internacionalización del perfil de personalidad del personaje que realiza el actor puede hacerle vulnerable. El estudio se enmarca dentro de la psicología de la creatividad. Dice la autora que la tendencia de actuación del actor se transforma en un personaje, esta capacidad se produce, a juicio de la autora, por la mayor capacidad de los actores para el control o la regulación emocional, en términos psicológicos hacen uso de la capacidad de disociación de forma no patológica.

El trabajo de Rivera (2013) es interesante por cuanto que hace un recorrido de las características de los actores referidas a sus rasgos de personalidad y creatividad. Analiza algunos trabajos partiendo de la idea de que convertirse en un personaje y ser un personaje, son dos verbos que se usan indistintamente por los actores profesionales. Cuando un actor se convierte o es un personaje en el escenario, en una película o en la televisión, no debe creer el espectador que el actor es ese papel. Esto es el resultado de un desarrollo intelectual, emocional, físico y espiritual; es decir, su personalidad es multidimensional. El espectador se sumerge en el contexto del tema y del personaje, en la moral, y en la historia.

Dice Rivera que el actor tiene una capacidad única para acceder a las emociones como resultado de una mayor regulación emocional. Esto podría explicarse, en parte, por el modo en el que el actor se enfrenta a la información y utiliza su auto-regulación para no hundirse, si falla. Los actores pueden ser capaces de sumergirse dentro del papel de un personaje, para ello deben utilizar sus mecanismos de disociación no patológica. En particular, los actores tienen la capacidad de absorber sus personajes para lo cual utilizan sus intensas experiencias imaginativas, emocionales y sensoriales (Thomson & Godin, 2011). Todo ello les permite utilizar sus experiencias imaginativas para realizar el perfil de la personalidad del personaje.

Rivera (2013) parafraseando a otros autores, dice que la personalidad es una organización dinámica del individuo, de aquellos sistemas psicofísicos que determinan el comportamiento característico y el pensamiento (Costa & McCrae, 1994). También dice que la personalidad es el conjunto único y relativamente duradero de comportamientos, sentimientos, pensamientos y motivos que caracterizan a un individuo (Feist, 2010). Son esas conductas, sentimientos, pensamientos y motivos las que se presentan por un actor cuando se convierte en un personaje. Del mismo modo, son los rasgos de la personalidad del actor los que determinan la calidad para acercarse a su oficio o profesión.

Defiende el modelo de los Cinco Grandes para estudiar la personalidad de los actores porque proporciona un análisis de los conceptos de los rasgos que sirven muy bien para analizar la personalidad de los actores. El modelo recoge los cinco rasgos humanos centrales:

(I) Extraversión, (II) Amabilidad, (III) Conciencia, (IV) Estabilidad Emocional (Neuroticismo) y (V) Cultura (Apertura a la experiencia); que han demostrado una considerable generalidad y aplicabilidad a través de varias medidas de auto-informe de los rasgos de la personalidad. Los cinco factores cubren un vasto espacio conceptual, que abarca las preocupaciones centrales humanas de poder (Insurgencia), amor (Amabilidad), trabajo (Conciencia), afecto (Estabilidad Emocional), y el intelecto (Cultura) (McAdams, 1992).

La autora se pregunta: ¿de qué manera los factores o rasgos relacionados con la personalidad del actor, y el proceso creativo, le permiten convertirse en un personaje?

Rivera indica que el modelo no es una ciencia perfecta, ni es culturalmente integral. Más bien, es un espectro jerárquico de lenguaje conceptual que se utiliza ampliamente en la psicología de la personalidad, y que se ha utilizado en la investigación sobre el actor y su personalidad. Cuando se trata de la inspiración creativa, la investigación ha indicado que los artistas manifiestan asertividad imaginativa, competencia cultural, motivación intrínseca, y que tienen muchas ideas de creatividad mejorada (Glück, Ernst & Unger, 2002). Esto reforzaría esa actividad creativa como resultado de factores individuales o combinados con los de los rasgos de Extraversión, Cultura y Apertura a la experiencia, así como los de Conciencia o voluntad. En síntesis, los actores profesionales demuestran mayores niveles de

Extraversión, Apertura a la experiencia, Amabilidad y Empatía, en comparación con la población general (Thomson & Godin, 2011).

Los rasgos de personalidad también indican cualidades sobre el proceso del actor. La capacidad de un actor para sumergirse en las experiencias emocionales para convertirse en un personaje, exige la regulación emocional que se indica en el factor Estabilidad emocional. Todos los rasgos en el modelo son un conjunto de características (positivas) y sus contrastes (negativos); así pues, los actores mantienen tanto su propia personalidad como la de sus personajes. El proceso de desarrollo de un personaje es un acto que suscita cierta vulnerabilidad o inseguridad; los actores entrenan para mantener una mente abierta, imaginación y curiosidad; esa apertura mental lleva a la creatividad. Esto se ha demostrado empíricamente (Feist, 2010). Además, un actor que es emocionalmente estable, pero que carece de la apertura mental, no podría acceder a los aspectos emocionales, mentales, físicos, psíquicos, que son aspectos esenciales para convertirse en su personaje y tener audiencia.

Aunque el trabajo de Rivera es teórico y producto de una serie de reflexiones sobre trabajos empíricos, es importante por la buena reflexión sobre datos procedentes de otros estudios. Como estudio analítico permite diseñar investigación empírica, para comprobar si en la realidad se manifiestan esos rasgos de personalidad. Rivera considera importante un trabajo analítico por parte del actor en el que refleje, de forma sistemática, la observación de su propio proceso de transformación y la garantía de ayuda psicológica para evitar la disociación patológica. Acaba diciendo que para la práctica en el proceso actoral es esencial comprender la actividad profesional, estableciendo procesos de ensayo que posibiliten experiencias seguras, que incluyan meditación, ejercicios vocales y corporales de liberación, y comunicación fluida, sin prejuicios tanto entre compañeros como con uno mismo.

4.1.7. Miedo escénico. Rasgos de personalidad y ansiedad en actores de élite

Goodman, G., & Kaufman, J. C. (2014). Gremlins in My Head: Predicting Stage Fright in Elite Actors. *Empirical Studies of the Arts*, 32(2), 133-148.

El objetivo del trabajo es predecir el miedo escénico (ansiedad en el escenario), algunos rasgos de personalidad y la influencia del estrés (locus de control, estabilidad emocional y género como variables predictivas) en actores de élite. Dicen los autores

que la presencia de otras personas puede crear una fobia social denominada, a menudo, "miedo escénico", sin embargo, el miedo escénico sorprendentemente ha sido tratado en pocos estudios. Los autores pretenden saber por qué los actores profesionales experimentan, a veces, ansiedad frente al público.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 151 actores de élite, profesionales de sindicato (*Equity Association* (AEA) de actores; del Gremio de Actores de la pantalla (SAG) y de la Federación Americana de Artistas de Radio y Televisión (AFTRA) para el cine y la televisión. La edad promedio fue de 46,8 años. De ellos, 67 fueron mujeres y 70 varones.

Instrumentos utilizados

1. Escala de ansiedad para el desempeño de los actores (*The Actors Performance Anxiety Inventory*: A-PAI; Nagel, Himle, & Papsdorf, 1981) fue adaptada para el estudio de la ansiedad de ejecución. Consistencia interna de la escala (.89). El PAI se diseñó para medir la ansiedad que tienen los músicos cuando actúan. El adaptado A-PAI consta de los mismos 20 elementos modificados para evaluar el dominio de la actuación. Las puntuaciones más bajas indican niveles inferiores de miedo escénico. En esta muestra de actores, el alpha de Cronbach fue .92.

2. Para evaluar los rasgos de la personalidad se utilizó el inventario de los Cinco Grandes Inventario-10 (BFI-10; Rammstedt & John, 2007); es una breve medida de los cinco factores de la personalidad. Se solicita a los participantes responder en una escala tipo Likert (de 1 a 5) a afirmaciones que describen cómo ellos se ven (es decir, "yo me veo como alguien que es reservado"). Las correlaciones entre el BFI-10 y el original BFI son: Extraversión ($r = .89$), Estabilidad emocional ($r = .86$), Conciencia ($r = .82$), Apertura ($r = .79$), y Armonía ($r = .74$). Este estudio incluyó el Ajuste.

3. Para valorar el locus de control se administró *The International Personality Item Pool* (IPIP; Goldberg, Johnson, Eber, Hogan, Ashton, Cloninger, et al., 2006), que fue adaptado para la actividad y el dominio de la actuación. La consistencia interna de la prueba es de .83. Se mide mediante una escala de Likert basada en la exactitud de la declaración (1 = muy imprecisa a 5 = muy precisa). Las declaraciones de los participantes son de este tipo: "Durante la noche de apertura de la actuación, pienso en

si voy a llegar a desarrollar mi papel" o "Me siento nerviosa cuando tengo que hacer un casting (prueba de selección) importante”.

4. Para medir la autoeficacia se usó la Escala General Autoeficacia (*The General Self-Efficacy Scale GSES*; Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs, & Rogers, 1982). Consta de 17 ítems (escala tipo Likert de 1 a 4). La escala fue adaptada para los actores. Los participantes respondieron en una escala Likert a partir de su aplicabilidad; elementos de la muestra son "cuando desarrollo un papel, estoy segura de que lo puedo hacer". En esta muestra de actores, el alpha de Cronbach fue .85.

Resultados

Dicen los autores que la hipótesis fue parcialmente confirmada. Consistente en que los resultados de la estabilidad emocional, el locus de control interno y el género (masculino) se asocian con menores niveles de miedo escénico. La auto-eficacia y la extraversión, sin embargo, no fueron predictores significativos. De hecho, la extraversión está fuertemente ligada a la actuación y se suele utilizar cuando los actores tienden a compararse con sus compañeros. Los autores indican que el hecho de que la extroversión, que es reconocido en otros trabajos como estar fuertemente asociada al rendimiento en la interpretación, no se manifestara en este estudio, es debido al carácter elitista de la muestra; por tanto, no supone un elemento diferenciador.

Tenemos que indicar que este estudio es una importante aportación al estudio de la personalidad de los actores, porque la muestra es de actores de la élite profesional. Las variables de personalidad, el *locus* de control y el miedo escénico son interesantes para el estudio de los perfiles de personalidad y control emocional de los actores. La auto-eficacia presenta una correlación con el miedo escénico. Este dato es interesante, porque a mayor autoeficacia en los escenarios, hay menor miedo escénico. El *locus* de control está más relacionado a situaciones inmediatas y específicas que a situaciones futuras. Mientras que la auto-eficacia y el conocimiento no se presenta como una habilidad durante la actuación o “performance”.

Algunas limitaciones del estudio es que se pasó la forma reducida del test de personalidad, por la falta de tiempo, según señalan los autores. Se podrían desarrollar investigaciones en otros ámbitos como el cine o la televisión. La utilización de auto-informes podría suscitar ciertas dudas sobre pensamientos ansiosos en los participantes.

El ensayo puede ser un campo de estudio interesante para el futuro como mitigador del estrés y como fuente de desarrollo del *locus* de control interno.

La mayor limitación es que, a pesar de ser un estudio que utiliza los instrumentos de medida adecuados y con propiedades psicométricas adecuadas, no establece comparaciones con sujetos de población normalizada.

4.2. EMPATÍA Y TEORÍA DE LA MENTE

El objetivo de este apartado es analizar tres estudios interesantes porque tratan de explicar cómo funciona la Teoría de la mente o capacidad cognitiva para atribuir pensamientos e intenciones a otras personas, como capacidad actoral. Además, se incluye la empatía o capacidad para ponerse en el lugar del otro y saber lo que siente o incluso lo que puede estar pensando. Los individuos con mayor empatía manifiestan una mayor sensibilidad para leer los pensamientos, la información, el lenguaje no verbal, las expresiones, etc. de los otros.

4.2.1. Los actores son habilidosos para comprender las conductas de los otros

Goldstein, T. R., Wu, K., & Winner, E. (2009). Actors are skilled in theory of mind but not empathy. *Imagination, Cognition and Personality*, 29(2), 115-133.

Las autoras parten de la idea de que los actores deben imaginar mundos diferentes. Por tanto, deben adoptar diferentes caracteres desde perspectivas múltiples para comprender sus creencias e intenciones, y sentir sus emociones. En este estudio se intenta probar la hipótesis consistente en que los actores tienen habilidades para leer la mente, comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones, sus emociones y sus creencias (lo que se entiende por Teoría de la Mente); e inusualmente muestran empatía.

Las autoras recogen los trabajos de expertos investigadores que han demostrado que las experiencias y el entrenamiento que tienen los actores les prepara para el desarrollo de la empatía (Levy, 1997; Metcalf, 1931; Verducci, 2000), esto tiene un apoyo empírico realizado por Nettle (2006), quien encontró que los actores adultos obtuvieron puntuaciones altas en la prueba de Baron-Cohen y Wheelwright's (2004). Distinguen que en el arte de la actuación occidental hay dos teorías contemporáneas: la que se denomina "actores técnicos", aquellos que muestran emociones, pero no las

sienten (e.g., Bruder, Cohn, Olnek, Pollack, Previto, & Zigler, 1986; Mamet, 1997; Olivier, 1986); y "actores de método" en la que se demanda a los actores que sientan las emociones del personaje (Hull, 1985), ambas concepciones tienen un impacto considerable en la regulación emocional. Mediante el método, se les enseña a los actores a usar su memoria emocional y evocar los estados emocionales de sus personajes. Las autoras para comprobar sus hipótesis realizan dos estudios.

Primer estudio:

Participantes

En este primer estudio participaron 116 estudiantes de instituto. El grupo de actores estuvo compuesto por 68 (37 chicas y 29 chicos; edad media 15 años). De los cuales 54 estaban implicados en el entrenamiento de actor; 14 asistían a entrenamiento de teatro. El grupo de control formado por 43 estudiantes (22 chicas y 21 chicos). Edad media 16 años.

Instrumentos

1. *The Reading the Mind in the Eyes Test for children* (REME) (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, & Plumb, 2001). Medida perceptiva que evalúa la capacidad para percibir estados mentales a partir de fotos estáticas de los ojos de una persona.

2. *The Index of Empathy for Children* (Bryant, 1982). Evalúa la empatía o capacidad para reaccionar a situaciones emocionales de los otros.

3. Un cuestionario o preguntas que se les hacía para que indicasen el nivel socioeconómico y cultural de los padres.

Resultados

Los datos indicaron que los individuos que habían tenido un entrenamiento en las técnicas propias de los actores mostraban mayores puntuaciones en la prueba que medía la Teoría de la mente, frente a los que no habían recibido este entrenamiento; sin embargo, no habían logrado desarrollar su empatía. El hecho de que estos adolescentes obtuvieran mayores puntuaciones en los procesos cognitivos que evalúan las tareas de la Teoría de la Mente, se debería, según las autoras, a que el cerebro está en pleno desarrollo a esta edad (adolescencia), tal y como indican algunos datos procedentes de

otros estudios (Blakemore & Choudhury, 2006; Gogtay et al., 2004). La falta de empatía es lo que ha sorprendido en este trabajo.

Segundo estudio:

Participantes

Un total de 44 individuos tomaron parte en este estudio. El grupo de actores estuvo formado por 23 estudiantes que asistían a clases de teatro (18 chicas y 5 chicos). El grupo control estuvo formado por 21 estudiantes (11 chicas y 10 chicos) mayoritariamente estudiantes de Psicología sin experiencia teatral.

Instrumentos

1. Para evaluar la Teoría de la Mente (ToM) se utilizó una película o imágenes (*Movie for the Assessment of Social Cognition: MAsE*; Dziobek et al., 2006). Consta de varias fotos que representen individuos que se reúnen a cenar un sábado por la noche.

2. *Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1983) se utilizó para medir la empatía. Parecida a la que se usó en el primer estudio. Valor a la tendencia a mostrar empatía por los otros. Es una escala tipo Likert que contiene expresiones como "Con frecuencia siento ternura por los sentimientos de las personas que son menos afortunadas que yo". Las cuestiones se puntúan en una escalas de 1 a 7 puntos (no me describe a mí o me describe exactamente tal y como soy).

3. Evaluación del rendimiento académico. Para evaluarlo se utilizó el famoso tests de logros académicos en las áreas verbal y matemática (*Scholastic achievement was assessed*, SAT). El objetivo es comparar los conocimientos y destrezas cognitivas del grupo experimental y control, para asegurar que ambos grupos partían de niveles semejantes.

Resultados

De la misma manera que en el primer estudio, los actores puntuaron más alto en la Teoría de la mente que en la empatía. Mientras que los estudiantes de Psicología puntuaron más alto en empatía. Los actores mostraron mayores habilidades para imaginar con gran precisión los estados mentales que subyacían en las imágenes de las películas, incluso los estados mentales de los personajes cuando interactuaban. La falta

de empatía de los actores mostrada en el primer estudio, se intentó replicar en este segundo estudio, utilizando medidas diferentes. De hecho, los estudiantes de Psicología fueron superiores a los actores en la empatía.

La conclusión a la que llegan las autoras es que los actores deben imaginar una mayor variedad de situaciones y trabajar desarrollando diferentes roles de diferentes caracteres o personajes, de manera convincente. La actuación exige entender los estados emocionales y mentales que subyacen en los personajes que representan; es decir, deben manipular y manejar expresiones faciales que muestren diferentes sentimientos.

Sorprende que la empatía no se viera beneficiada por el entrenamiento. La explicación que se da es que la experiencia referida a los sentimientos y a las emociones de los otros está continuamente en la profesión y en el entrenamiento, porque los actores deben regular continuamente sus emociones. Los actores han de regular e incluso “cerrar”, (no manifestar) su empatía para continuar desarrollando su papel de manera exitosa y realista. En un estudio previo, los actores profesionales informaron de la separación que hacían entre el sentimiento de empatía, analizando a la misma vez su estado mental (Goldstein & Winner, 2009).

4.2.2. ¿Hay relación entre la Teoría de la Mente, la empatía y la actuación?

Ligthelm, E. (2011). *Acting Training, Theory of Mind, and Empathy: Is There a Relationship? PHD's Dissertation*. Department of Psychology University of Cape Town

El estudio parte de la idea de que actuar requiere que el actor entienda el mundo mental de los diferentes caracteres y la experiencia de los sentimientos de los personajes. Actuar exige lo que se conoce en términos psicológicos como la capacidad mental y emocional para entender e interpretar a otros individuos (Teoría de la Mente). También exige empatía o capacidad para experimentar los sentimientos de los demás. Este estudio es exploratorio y pretende comparar la Teoría de la Mente y la empatía.

Participantes

Los participantes han sido 20 estudiantes de teatro con formación en diferentes niveles de actuación. Los participantes pertenecen a la Universidad de Ciudad del Cabo. Se formaron dos grupos: uno con 10 estudiantes de primer año; y el otro con otros 10 estudiantes de varios cursos. Edad entre 18 y 30 años.

Instrumentos

1. Para medir la Teoría de la mente (ToM) se utilizaron dos medidas:

a) El test revisado de la lectura de los ojos (*The revised version of Reading the Mind in the Eyes test* RMET, Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, & Plumb, 2001). Tiene el objetivo de medir la Teoría de la mente. Consta de 36 fotografías en blanco y negro que recogen la región de los ojos de actores y actrices tomadas de revistas. Los ojos visibles desde justo por encima de la línea de la nariz.

b) Test para medir la cognición social (MASC: *A Movie for the Assessment of Social Cognition*, Dziobek et al., 2006). Es una película cuyo objetivo es medir los caracteres de cuatro personajes que están cenando.

2. Para medir la empatía también se utilizaron dos medidas:

a) El índice de Reactividad Interpersonal (*The Interpersonal Reactivity Index: IRI*, Davis, 1980). Tiene el objetivo de valorar las tendencias de empatía hacia los otros. Es de tipo autoperceptivo.

b) El Cociente de Empatía (*The Empathy Quotient: EQ*; Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Es un cuestionario de 60 ítems con 40 cuestiones relacionadas con la empatía y 20 cuestiones que son distractores de la atención para atender a la empatía. También de tipo perceptivo.

3. Componente cualitativo. Consiste en una entrevista adaptada de Grey (2003). El objetivo es medir la eficacia de la ToM y de la empatía. Además, se les preguntó a los participantes si el entrenamiento y formación en la actuación afecta a la forma en la que contestaron a la cuestiones de la entrevista.

Resultados

No se encontraron diferencias significativas entre los niveles de la ToM y la empatía de principiantes y experimentados. Los resultados de este estudio mostraron que los estudiantes de teatro y los actores con un mayor entrenamiento no fueron diferentes en la ToM, lo que significa que el entrenamiento en la actuación no desarrolla o no se manifiesta como herramienta para enseñar los procesos y habilidades de la ToM (capacidad para reconocer la complejidad de los procesos y estados mentales de los

otros como la compasión). En el estudio se indica el problema que constituye el pequeño número de los participantes. Quizás, con una muestra mayor podría encontrarse aumento en la ToM y en la empatía. Los resultados de las medidas ToM ponen en duda si son estas lo suficientemente sensibles como para medir las variables o componentes que se desean medir e incluso si miden el funcionamiento real de los actores. Aunque se dice que tanto la medida de la empatía como la de la ToM se mostraron como medidas fiables. A pesar de estos resultados, la autora señala tres reflexiones de su trabajo:

En primer lugar, en el campo de la actuación se enseña al estudiante a relacionar su mente con la mente del personaje, el entrenamiento del actor implica enseñar técnicas para descubrir los personajes, como indica Nemiro (1997). Si se analizan todas las respuestas de los actores, se pueden identificar sus necesidades, deseos, pensamientos, motivaciones, y emociones de los personajes que representan. Para sacar o extraer el carácter del personaje, los actores usan su imaginación, sus experiencias personales y físicas, en conjunción con conocimientos y caracteres de la mentalidad del personaje. Verducci (2000) está de acuerdo en que un actor sienta el carácter interno o vida interna de un personaje. Para ello, el actor debe comprender todos los aspectos del carácter, incluyendo la vida mental.

En segundo lugar, la formación para la actuación enseña a los actores a ser capaces de diferenciar entre su propio estado mental y el del personaje. Esto le permite al actor comprender la intrincada estructura psicológica del personaje, además de ser capaz de comprender su bienestar.

En tercer lugar, el entrenamiento para ser actor, enseña a entender y ponerse en la perspectiva de los caracteres de los otros (Goldstein & Winner, 2010). Por tanto, los actores aprenden a estar más atentos a la vida mental de los otros y prestar atención, mediante la observación, a las expresiones faciales, ojos, voces y lenguaje, todo ello durante las interacciones con otras personas (Stanislavski, 1938/2003).

Ligthelm insiste en que el entrenamiento del actor debe enfocarse hacia la vida mental del personaje. Por esta razón, Goldstein, Wu y Weiner (2009) hipotetizaron que los actores deberían ser habilidosos en la decodificación de los estados mentales desde las expresiones faciales, gestos, palabras hasta las inflexiones de la voz. En definitiva, el

trabajo es un conjunto de reflexiones con una pequeña investigación empírica en la que no se han confirmado las hipótesis planteadas.

4.2.3. Empatía y Teoría de la Mente en la experiencia de la actuación

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.

Las autoras parten de la idea de que habilidades cognitivas sociales como la empatía y la Teoría de la mente son cruciales en las interacciones cotidianas, la cooperación y el aprendizaje cultural, y los *déficits* en estas habilidades se reflejan en algunas patologías tales como: trastorno del espectro autista, sociopatías, y los trastornos de aprendizaje no verbal. Según las autoras existe poca investigación sobre el desarrollo de estas habilidades después de la primera infancia y cómo pueden ser entrenadas. La hipótesis de partida se formuló de la siguiente manera: la experiencia en la actuación, es una actividad que exige “ponerse en los zapatos del otro” o perspectiva del otro, que conduce a un crecimiento tanto en la empatía y la Teoría de la mente (conocer el funcionamiento de los estados mentales de los demás).

Para comprobar la hipótesis, las autoras hacen dos investigaciones. El objetivo de ambas investigaciones es estudiar la relación de la Teoría de la mente y la empatía después de un período de entrenamiento o actuación.

Primer estudio:

Participantes

En el estudio participaron 35 niños (14 niños y 21 niñas). Edades entre 7- 11 años. Todos reciben clase de teatro. Grupo control compuesto por 40 participantes (19 niños y 21 niñas). Edades entre 8 y 10 años. Este grupo asistía a clases extracurriculares de arte visual, pero no recibía entrenamiento en teatro.

Instrumentos

1. *The Faux Pas* (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones, & Plaisted, 1999). Con el objetivo de medir la Teoría de la mente se utilizó especialmente la capacidad para reconocer insultos no intencionados. Exige reconocer las diferencias entre la intención y la conducta.

2 *The Strange Stories Test* (Happé, 1994). Es otra medida cognitiva que evalúa la Teoría de la mente o capacidad reconocer los significados que subyacen en el interlocutor.

3. *The Reading the Mind in the Eyes Test for children* (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, & Plumb, 2001). Medida perceptiva que evalúa la capacidad para percibir estados mentales a partir de fotos estáticas de los ojos de una persona.

4. *The Index of Empathy for Children* (Bryant, 1982). Evalúa la empatía o capacidad para reaccionar a situaciones emocionales de los otros.

5. *The Fiction Emotion-Matching task*. Esta tarea se creó para este trabajo. Con el objetivo de identificar el sentimiento o percepción que le produce un personaje (ejemplo: ¿Qué emoción te produce o percibes de este niño en esta película?) o identificar los propios sentimiento (ejemplo: ¿Qué sentiste o cuál fue tu emoción cuando viste esta película?)

Instrumento de control

1. Cuestionario a los padres (SES), para controlar la formación, estudios y datos socioeconómicos de la familia.

2. Se administró el subtest de vocabulario del WISC (*Wechsler Intelligence Scale Fourth Edition*, WISC-IV; Wechsler, 2003).

Resultados del primer estudio

Las autoras indican que después de los 10 meses de entrenamiento, los estudiantes del grupo experimental aumentaron su autopercepción de la empatía, pero no en la Teoría de la mente. Los estudiantes relatan que ellos se consideraban con mayor capacidad para entender a sus compañeros y poder “ponerse en sus zapatos”. Mientras que los estudiantes que recibieron entrenamiento visual, no obtuvieron mayores puntuaciones en empatía. Estas diferencias se podrían explicar porque el entrenamiento en las técnicas de la actuación permiten a los estudiantes desarrollar habilidades para introducirse en el mundo de los otros, desempeñando de roles de los personajes que representan (Goldstein, & Winner, 2009). Las autoras se preguntan ¿por qué los estudiantes no desarrollaron las habilidades implícitas en la Teoría de la mente?, la respuesta que facilitan es que parece que el instrumento utilizado evalúa la capacidad de

reconocer los estados mentales a partir de imágenes de los ojos estáticos de una persona, quizás, a juicio de los autores, esto no mide realmente lo que se entiende por inteligencia emocional y menos por la empatía.

Segundo estudio:

Participantes

En este estudio participaron 28 estudiantes de instituto con formación actoral (edades entre 13-16 años; M=14,4; 9 chicos y 19 chicas). El grupo de control lo formaron 25 estudiantes de artes de instituto (edades entre 13-16; M=14 años y 4 meses, de los cuales 8 eran chicos y 14 chicas).

Instrumentos

1. Para evaluar la Teoría de la mente, se utilizaron dos medidas:

a) *The Reading the Mind in the Eyes Test for children* (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, & Plumb, 2001). Medida perceptiva que evalúa la capacidad para percibir estados mentales a partir de fotos estáticas de los ojos de una persona.

b) *Empathic Accuracy Paradigm* (Ickes, 2001). Es una medida que evalúa la capacidad para inferir los estados mentales de las otras personas en la medida que se está interactuando, no exige la adecuación de las emociones para tener éxito.

2. La empatía se midió a través de la Escala de Empatía Básica para adolescentes (Jolliffe & Farrington, 2006). Consta de 11 preguntas sobre las que los participantes deben clasificarse (en una escala Likert de 5 puntos). Incluye afirmaciones como: " Las emociones de mi amigo, no me afectan mucho". " Después de estar con un amigo que está triste por algo, por lo general me siento triste".

También se administró *The Fiction Emotion-Matching task*. Descrita en el primer estudio.

Instrumentos de control

1. Cuestionario a los padres (SES), para controlar la formación, estudios y datos socioeconómicos de la familia.

2. Se administró el subtest de vocabulario del WISC (*Wechsler Intelligence Scale Fourth Edition*, WISC-IV; Wechsler, 2003).

Se pasaron pruebas antes y después de un entrenamiento de 10 meses con una hora de clase a la semana.

Resultados del segundo estudio:

Los estudiantes del grupo experimental que recibieron entrenamiento en la actuación, mostraron mejoras marginalmente significativas en su auto-percepción de la empatía frente a los compañeros que no recibieron entrenamiento. También obtuvieron algunas ganancias y diferencias respecto a las habilidades de la Teoría de la mente, las autoras informan que los estudiantes que recibieron formación de actores mostraban mayor agudeza para detectar estados mentales reales en los otros, especialmente en su percepción para las señales visuales y auditivas. Pero también los estudiantes del grupo control. Cabe señalar que el grupo control, entrenado en las artes visuales, también ganó en las habilidades de la empatía, aunque no al mismo ritmo que el grupo experimental, que había recibido entrenamiento en técnicas de teatro.

Conclusiones

Según las autoras, la empatía puede ser un elemento a tener en cuenta en la formación de actores que se puede extrapolar a otros colectivos que deban desarrollar esta habilidad. Hay que destacar que, como indican las autoras, es el primer estudio en mostrar que el entrenamiento de actores, puede conducir a un desarrollo y crecimiento personal en las habilidades sociales cognitivas de la empatía y de la Teoría de la mente. Citan el trabajo previo de Schellenberg (2004), en el que se demuestra una posible transferencia del aprendizaje al arte de la actuación, pero sin destacar o reseñar el por qué se refiere dicho trabajo, que no guarda relación alguna con la investigación que se ha realizado. A esto hay que añadir que el trabajo tiene algunas limitaciones: tamaño de la muestra, tiempo escaso de formación, edad de los participantes, e incluso las medidas utilizadas. No se explicita de manera clara por qué y para qué tantos instrumentos, de algunos no se indican las propiedades psicométricas.

4.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ACTORES

4.3.1. Habilidades Sociales de los actores

Banks, S., & Kenner, A. N. (1997). Are actors more socially skilled?: Behavioral and self-report measures. *Psychological reports*, 81(3f), 1115-1123.

Este estudio se centra en las habilidades sociales, instrumento clave para el éxito de las interacciones humanas. Muchas veces el éxito o fracaso de las relaciones humanas depende de la habilidad para transmitir lo que uno piensa y siente de forma (tanto verbal como no verbal) adecuada. En este estudio, los autores analizan, en primer lugar, la literatura previa en la que queda más o menos demostrado un vínculo entre la experiencia actoral y el desarrollo de las habilidades sociales. Distintos estudios realizados habían probado que los participantes con una experiencia actoral eran capaces de obtener mayores puntuaciones en distintos instrumentos de medida de las habilidades sociales (instrumentos de efectividad en la expresión, e instrumentos de relaciones interpersonales). Banks y Kenner atribuyen este rendimiento mayor en habilidades sociales al entrenamiento en la actuación. En su estudio tratan de contrastar si esta superioridad en habilidades sociales se debe al entrenamiento o si está relacionada con otras características propias de los actores como la autoestima, la edad y la extraversión.

Participantes:

En su estudio participaron 90 voluntarios (26 hombres y 24 mujeres), los cuales fueron divididos en tres grupos: actores semi-profesionales (con al menos dos años de entrenamiento en actuación o habiendo participado en algunas obras de aficionados), estudiantes de actuación y no actores.

Instrumentos:

1. Se utilizó el cuestionario de habilidades sociales de Riggio (1989), compuesto por seis sub-escalas (expresividad emocional, sensibilidad emocional, control emocional, expresividad social, sensibilidad social, y control social).

2. Se utilizaron 10 ítems del inventario de autoestima de Rosenberg (1965).

3. Una escala de 24 ítems para medir la introversión-extraversión, tomada del test de personalidad de Eysenck & Eysenck (1964).

4. Se utilizaron entrevistas grabadas por los actores a fin de que 7 jueces externos quienes valoraron a cada participante en términos de “atractivo” y “habilidades sociales” usando una escala de 7 puntos.

Resultados

Los datos del estudio mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de participantes en habilidades sociales (medidas por el cuestionario y medidas por los observadores externos) controlando los efectos de la auto-estima, extraversión y edad. Los actores semi-profesionales se diferenciaban de los estudiantes de arte dramático y de los no-actores, porque los semi-profesionales puntuaron más alto en las habilidades sociales y en auto-estima. Sin embargo, los estudiantes no se diferenciaban de los no actores. Datos que concuerdan con estudios previos que indican que los actores manifiestan mayores puntuaciones en las destrezas sociales (Friedman, Prince, Riggio, & Dimatteo, 1980). Se encontraron diferencias significativas en cuatro de las seis sub-escalas medidas por el cuestionario de habilidades sociales. No se hallaron diferencias para la expresividad emocional ni para la sensibilidad social. Además, no se encontraron diferencias entre los grupos para las variables extraversión y autoestima, una vez que se controló la edad. A pesar de los estereotipos populares mantenidos sobre la superioridad de los actores en extraversión y auto-estima, los datos no muestran superioridad de los actores en estas dos variables. Los actores semiprofesionales puntuaron más alto en el Inventario de Destrezas Sociales, cuando se controló la edad, la auto-estima y la extraversión.

Respecto al “atractivo” de los actores, evaluado mediante una entrevista tomada mediante vídeo, los datos indican que el atractivo no guarda relación con las habilidades sociales profesionales; es decir, las altas puntuaciones en las habilidades sociales de los actores semiprofesionales no se debe a su atractivo; de hecho, todos los grupos puntuaron de manera similar en la prueba o entrevista que medía “el atractivo”.

Respecto a las puntuaciones de las escalas del inventario de Destrezas Sociales, las diferencias entre los tres grupos no fueron significativas. El estudio confirma el resultado de Riggio (1986), quien demostró que en la subescala de control emocional,

los actores con experiencia mostraron mayor regulación y control. Otras escalas en las que los actores mostraron mayores puntuaciones fueron en sensibilidad emocional, expresividad social y control social.

Banks y Kenner concluyen diciendo que la superioridad del grupo de actores semiprofesionales en el desarrollo de sus destrezas de las habilidades sociales, es debida a la experiencia en el teatro y el drama. También apuntan a la posibilidad de que al seleccionar la muestra, se eligieran a semiprofesionales con destrezas sociales. De hecho, acaban diciendo que esta investigación demuestra que la mejora de las habilidades de los actores son debidas en parte a su entrenamiento específico dentro de su profesión. Reseñan la necesidad de seguir haciendo estudios, especialmente longitudinales, para resolver estas dudas y explicar mejor las diferencias observadas.

4.3.2. Experiencia profesional de los actores

Noice, T., & Noice, H. (2002). The expertise of professional actors: A review of recent research. *High Ability Studies*, 13(1), 7-19.

Noice y Noice (2002) presentan un trabajo de revisión de investigaciones previas, la mayoría hechas por ellos mismos, en el cual sumarizan cuales son los procesos mentales implicados en la memorización del personaje y qué distingue a los buenos actores de los malos. Es decir, cuales son las claves del talento actoral. En dichas investigaciones la fórmula típica para investigar el proceso actoral y los procesos mentales que conlleva, consistía en pedir a los actores que verbalizaran su proceso y hablaran sobre cómo memorizan sus obras, cómo deciden la mejor forma de interpretar, etc.

A través de dicha revisión y de sus propias investigaciones encuentran que el trabajo para preparar el papel a desempeñar, puede dividirse en dos grandes partes: una primera parte consiste en “entender el personaje”. Esta primera fase se diferencia mucho entre los actores noveles y los expertos. Los mejores actores dedican un buen tiempo a entender los motivos que llevan al personaje a actuar de una u otra manera, más que aprender las frases del guión de memoria. Los actores parecen utilizar ideas y sensaciones recurrentes que les vienen durante la lectura de las escenas, y asocian esa idea a lo que quieren transmitir con el personaje. Por ejemplo, en la frase “él habla siempre de ti”, el actor experto piensa ‘quiero transmitir que lo está halagando’.

En esta fase analítica, los actores leen con profundidad el guión, intentando detectar las intenciones y emociones del personaje. En esta fase se memoriza el guión. Se ha encontrado que los expertos aunque no tienen una memoria mejor que los novatos ni que los no actores, utilizan técnicas que les ayudan a memorizar largos guiones. Los actores utilizan, aun sin saberlo, casi todas las estrategias de aprendizaje identificadas en psicología (elaboración, esquematización...). Su principal estrategia consiste en romper cada frase en *beats* (unidades de información). Los actores más expertos rompen las frases en más *beats* que los no expertos, lo cual les facilita el encadenamiento de unos *beats* con otros.

Otra diferencia entre los novatos y los expertos es la atención a las palabras textuales exactas del guión. Dichas palabras les dan la clave para interpretar las intenciones del personaje. Para llevar a cabo dicha memorización, los actores parecen razonar en términos de lógica del personaje, por qué utilizarían una palabra específica y no otra. Pero, este resultado que acreditaba que los actores eran superiores en la memorización, se pone en cuestión cuando Noice (1991), afirma que en otro experimento se había demostrado, que los estudiantes mostraban tan buena memoria como los profesionales.

El hallazgo más interesante de los experimentos iniciales fue que los actores (ninguno de los cuales había tenido formación especializada en psicología), utilizaban, sin saberlo, casi todos los principios del recuerdo, identificadas por los investigadores como destrezas cognitivas que facilitan el recuerdo. Estos principios incluyen la elaboración, la profundidad de la transformación, la especificidad y la atribución causal. Sin embargo, experimentos anteriores centrados en investigar la eficacia de estas destrezas de aprendizaje entre actores y novicios, indicaron que aquéllos mostraban tener más capacidad para manipular de forma apropiada los materiales, mientras que el grupo control sólo los leía para comprenderlos (p. ej. Noice & Noice, 1997a).

Otra diferencia que surgió entre los novatos y los actores era que el empleo de los mismos principios de aprendizaje, daba como resultado que la retención de gran parte del texto era mayor en los actores. La explicación que extraen Noice y Noice es que los actores atendían y se fijaban cuidadosamente en la redacción exacta de la secuencia del guión con el fin de obtener pistas para la interpretación.

La segunda fase se refiere a los ensayos, o experiencia activa. En esta fase se interpreta con los otros actores y se “hace lo que dice la escena que hace el personaje”. Esta fase ha sido estudiada en actores y no actores, y las distintas investigaciones muestran que el interpretar y transmitir con todos los canales de comunicación posibles (voz, cuerpo, movimiento...) facilita la retención del material. Y que dicha retención es mayor cuanto más emotivo es el mismo.

A la hora de interpretar las emociones los actores siguen distintas técnicas. Parece que los actores tratan de “vivir el momento” desde el punto de vista del personaje, lo cual implica una combinación compleja entre cognición, emoción y la experiencia fisiológica (para vivir la emoción).

Los actores parecen sentir las emociones del personaje durante los ensayos, pero en el estreno, dichas emociones se mezclan con las emociones propias del actor (ansiedad, nervios, excitación...).

Algunos actores han informado de que la interpretación de un mismo personaje puede volverse tediosa y rutinaria, y para remediarlo algunos tratan de imaginar que la obra no ha sido escrita, y que sobre el escenario ellos simplemente improvisan su papel.

Los autores concluyen que habiéndose demostrado la eficacia de los actores profesionales en el manejo de las estrategias de aprendizaje, examinaron si una muestra de estudiantes universitarios (primeros años de psicología), podrían beneficiarse de las estrategias de aprendizaje; el experimento consistió en presentarles una escena corta de una película. A los estudiantes se les instruyó en procesos analíticos tal y como los usan los actores. También se instruyó a un grupo control al que se les presentó el mismo material y se le dijo que lo memorizaran. Contrariamente a lo que se esperaba, los resultados mostraron que el grupo control superó al experimental (Noice & Noice, 1997b). Finalmente, señalan que la extraordinaria retención de los actores podría deberse a sus años de experiencia más que a la estrategia analítica de aprenderse el guión (Noice & Noice, 2000).

Noice y Noice (2006) en otro estudio realizado para estudiar la eficacia que tiene el arte de la actuación, como habilidad para vivir con la verdad en circunstancias imaginarias, destacan que los muchos años de investigación sobre la experiencia teatral

les ha llevado a concluir que las técnicas empleadas en este campo ayudan a retrasar el envejecimiento, porque se potencia la memoria y diferentes estrategias de aprendizaje.

En el campo de la actuación habrá que considerar dos fases: la primera, enseñar a los estudiantes y actores novatos las estrategias de diálogo, principios cognitivos como elaboración (imaginación para embellecer las ideas y diálogos); saber ponerte en la perspectiva del otro (adoptando el punto de vista del personaje a desarrollar o interpretar); auto-referencias (relacionando el material con uno mismo); auto-generación (recordando las propias ideas mejor que las de los otros), congruencia en las emociones (ajustando el estado de ánimo al desempeño que se debe realizar).

En una segunda fase, hay que enseñar técnicas de aprendizaje de los roles teatrales, para lo cual es necesario: el procesamiento de los textos o materiales; la memoria eficaz, para elaborar, retener y reproducir los textos; rapidez, eficacia y precisión para aprender textos específicos; técnicas de resolución de problemas; técnicas como la novedad, improvisación o la complejidad que supone la actuación. Es un trabajo teórico donde se recoge una vez más sus trabajos previos.

4.3.3. Manejo de las emociones en los actores

Orzechowicz, D. (2008). Privileged emotion managers: The case of actors. *Social Psychology Quarterly*, 71(2), 143-156.

Desde una perspectiva sociológica Orzechowich trata de explicar el manejo de emociones y cómo estas funcionan en distintas situaciones sociales. El manejo de emociones influye en la estructura social de cualquier organización, Hochschild (2003). Respecto al manejo de emociones, se resalta que en cada situación social existe una “regla emocional” sobre cómo deberíamos sentirnos y el tipo de emoción que corresponde a cada situación. Únicamente nos damos cuenta de ello, cuando en una situación dada no sentimos lo que deberíamos de sentir, o cuando otra persona nos señala cómo se sentiría ella en esa situación.

Intentar modelar los sentimientos es una parte importante de la sociología, especialmente aplicada en el ámbito económico-consumista. Distintas empresas tratan de manejar nuestras emociones hacia ellas, y dedican una parte importante de su personal para “implantar” dichas emociones. Se trata de lo que Orzechowicz llama “proletariados emocionales”. Estos proletarios emocionales suelen ser quienes trabajan

de cara al cliente (la teleoperadora del servicio de ayuda, quien nos da la hamburguesa en el McDonalds...). Profesiones que reclaman un alto grado de interacción con el cliente. Estos profesionales trabajan bajo una estrecha supervisión para asegurar que cumplen con las “reglas emocionales” de la compañía (la emoción que deben transmitir al cliente). Por el contrario, los directivos y asesores de las compañías tienen una labor emocional más auto-dirigida y autónoma.

Según Orzechowicz, los actores son manejadores privilegiados de la emoción y el sentimiento. Porque cuentan con suficiente autonomía para decidir cómo manejar la emoción y además cuentan con recursos para hacerlos (ensayos, entrenamiento...).

Interesado en conocer cómo los actores llegan a este manejo privilegiado de la emoción, Orzechowic diseña una investigación cualitativa en la que él mismo forma parte de un grupo semiprofesional de teatro. En sus observaciones identifica tres recursos principales que ayudan a los actores a controlar y manejar las emociones: 1) el personal de la compañía de teatro, esto es, los técnicos de sonido, luces, vestuario, etc., cuyo trabajo es facilitar el trabajo de los actores, de forma que estos sólo deban preocuparse por su propia actuación; 2) los ensayos, los actores tienen la oportunidad de probar distintas técnicas para transmitir la emoción (tono de voz, inclinación de cabeza...), hasta perfeccionar el papel; esto es algo que en los trabajos cotidianos no se encuentra; y 3) el entrenamiento formal en actuación. Este entrenamiento facilita el uso de distintas estrategias: a) estrategias cognitivas (imaginación, flexibilidad: ponerse en lugar del personaje); b) estrategias de atención (centrar los objetivos de la actuación, concentración para reducir las distracciones internas y externas para suprimir las emociones); y c) estrategias de calentamiento (físico y con juegos). Estas actividades detrás del escenario crean una excitación emocional que los actores pueden utilizar durante su actuación.

Acaba el trabajo con una serie de conclusiones donde se destaca que los actores profesionales a diferencia de los novicios pueden manejar sus sentimientos o emociones, bajo determinadas condiciones. Las estructuras del teatro se crean alrededor de este manejo de estrategias emocionales. El entrenamiento formal de los actores les permite aprender una serie de estrategias que ponen en marcha en sus actuaciones. Cuando una actuación empieza, los actores asumen su responsabilidad para controlar el

estrés, la ansiedad y la frustración. Esto es lo que hace que los actores sean directores (managers) privilegiados de sus propias emociones

4.3.4. Perspectivas Psicológicas de la actuación

Goldstein, T. R. (2009). Psychological perspectives on acting. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3(1), 6-9.

Es un estudio descriptivo sobre la relación entre la actuación, la Teoría de la mente, la empatía y la regulación emocional. La autora describe y analiza los principios cognitivos y no cognitivos de la actuación. Dice que actuar es una actividad humana universal y que es exclusiva de los seres humanos. Todos somos actores en cierta medida. Dice la autora que hasta hace bien poco los psicólogos se han centrado principalmente en un aspecto de la actuación que es la importancia de las habilidades verbales necesarias para la actuación. Por ejemplo, Noice y Noice (1997 a y b) han demostrado que, cuando a los no actores se les enseña a utilizar las técnicas que utilizan los actores para memorizar sus argumentos de manera cuidadosa y amplia elaborando su guión, la memoria de los no actores mejora. Estos autores han desarrollado un programa para desarrollar la memoria de las personas de todas las edades (Noice & Noice, 2006).

La actuación y la Teoría de la Mente. Para representar a un personaje, los actores deben tener, en primer lugar, una verdadera comprensión de la vida mental y emocional. Los actores deben desarrollar una buena Teoría de la mente para que puedan comprender el funcionamiento interno de los personajes que deben representar. Por lo tanto, es probable que la capacitación en la acción conduzca a niveles avanzados de la Teoría de la mente.

Se entiende por Teoría de la mente la capacidad de leer o deducir de una persona su estado interior mediante la expresión facial, el lenguaje corporal, prosodia, ataques verbales, y conocimientos de la información disponible de la persona en cuestión. Los actores son las personas que probablemente tienen una buena teoría de la mente, bien sea como capacidad innata o debida a la formación y al entrenamiento. Los actores deben ser o representar diferentes personajes. Respecto a la actuación son diferentes los teóricos y las escuelas que han subrayado la importancia de la formación del actor, porque debe entender y analizar un personaje desde sus pensamientos, para crear una imagen realista de ese personaje. Parece que la formación fomenta la capacidad de

comprender a los demás. Pero también es muy probable que la formación atraiga a personas que ya están capacitadas en esta manera de pensar. Dice la autora que el trabajo desarrollado en su laboratorio se centra en estudiar los vínculos entre la Teoría de la mente y la actuación en diferentes edades.

Relación de la actuación con la empatía. A menudo se afirma que enseñar técnicas relacionadas con la empatía, favorece la percepción y sentimientos del personaje que se representa. Algunos tipos de formación han dado resultados positivos respecto a la mejora de las emociones y en concreto de la empatía. Esta definición distingue la empatía de la compasión o simpatía por otra persona y de comportamiento prosocial. Esta definición también distingue la empatía de la comprensión de otras emociones, que en realidad es un componente de la Teoría de la mente. Aunque la empatía cognitiva no pueda existir sin la toma de la perspectiva y entendimiento de las emociones de los otros (Batson et al., 2003).

La autora cita el trabajo de Nettle (2006), quien encontró que los actores profesionales obtuvieron puntajes más altas que un grupo de control, en empatía. Señala que en este trabajo está estudiando si la actuación está vinculada a la empatía. Los estudiantes de su estudio longitudinal están siendo puestos a prueba, utilizando tanto el auto-informe de empatía como una nueva medida de la empatía para evaluar la capacidad para sentir emociones.

Acción y Regulación emocional. Es también importante estudiar la actuación y su relación con la auto-regulación o control emocional. Un aspecto clave es la capacidad de recordar momentos emocionales y reutilizar el pasado de cada uno para crear una imagen realista en escena. Los actores deben poder considerar una emoción en el momento justo, para recordar la emoción que se siente en la vida real y la puedan reproducir en el escenario. A menudo, también los actores improvisan una escena escrita en el escenario. Por lo tanto, los actores deben poder manejar sus emociones. La capacidad de comprender y controlar las emociones es lo que se entiende por regulación emocional. Si bien las emociones son, a veces, útiles y deseables, hay veces que la gente tiene que cambiar o modificar sus emociones; y la estrategia que se elija para hacerlo puede ser adaptable o disfuncional. Las estrategias de regulación emocional tienen importantes efectos sobre la salud y el estrés y, por lo tanto, encontrar la manera de fomentar la aceptación de las emociones. Dice la autora que ahora está investigando las

estrategias que los actores utilizan para crear y controlar sus emociones en escena y fuera de escena, es decir, en su vida cotidiana. Los estudiantes de su estudio longitudinal también están ensayando en la regulación emocional.

La autora acaba diciendo que los resultados preliminares de su laboratorio han demostrado que los actores tienen fortalezas en la Teoría de la mente y en la regulación emocional. En un esfuerzo por comprender si estos puntos fuertes provienen del estudio de la acción en la actuación, también se está llevando a cabo un estudio cualitativo para determinar lo que se enseña en la asistencia a clases en el estudio longitudinal. El trabajo tiene como objetivo el descubrimiento de habilidades cognitivas y afectivas que se han desarrollado mediante la enseñanza de la actuación.

En el estudio no se aportan ideas originales. Se trata de un conjunto de ideas fundamentadas en trabajos previos. Sin embargo, ha sido interesante analizarlo por las ideas que nos da para nuestro estudio empírico.

4.3.5. Vivir mundos alternativos e interiores: Primeros signos del talento

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2009). Living in alternative and inner worlds: Early signs of acting talent. *Creativity Research Journal*, 21(1), 117-124.

Es un estudio exploratorio cualitativo, en el que han participado 11 actores profesionales. Fueron entrevistados para conocer sus infancias e investigar los primeros predictores del talento. En el grupo control había talentos verbales, científicos y abogados, fueron elegidos para establecer las comparaciones oportunas. Se les preguntó a los participantes acerca de sus familias, escuelas, y sobre su formación, así como, acerca de sus habilidades para juzgar e imaginar desde sus comienzos, sus estados mentales durante la actuación. También se les preguntó por sus recuerdos de la infancia. Sus recuerdos son diferentes respecto de los de los abogados en los siguientes aspectos: los actores recordaron mayor compromiso de mundos alternativos (mundo imaginario y de la afición) y mundos internos (emocionales y otros estados mentales). No es de extrañar, entonces, que también fueran más propensos a recordar sentirse diferentes a los demás, y no a que participasen plena y activamente en la escuela. A diferencia de los abogados, los actores recordaban practicar o imaginar su papel de adultos a la edad temprana de 4 años (juegos de inventos). Contrariamente a los abogados, los actores

optaron por sus carreras a pesar del desaliento de los padres: a pesar de que los padres no valoran las artes, y desalentaban a la elección de actor como una carrera.

Participantes

En el estudio participaron 11 actores profesionales que habían sido miembros de la unión de actores profesionales, con experiencia por lo menos de 10 años, y que habían actuado en Broadway y fuera de Broadway. Se acordó hacerles una entrevista en profundidad. Las edades variaban mucho, desde el 42-85 años. Diez abogados forman el grupo comparativo o de control. Estos abogados se consideran ideales para formar un grupo de comparación porque ellos también, habían elegido una profesión altamente verbal. La semejanza mayor era que los abogados deben tener, como los actores, altas habilidades verbales, y no había otras semejanzas obvias entre los abogados y los actores.

Instrumento y Procedimiento

Se entrevistaron a los participantes ya sea en persona o a través del correo electrónico. Ambos métodos dieron respuestas detalladas a todas las preguntas. En ambos tipos de entrevistas, se realizó el seguimiento de preguntas específicas, según fuera necesario.

Resultados

Respecto a las emociones y otros estados mentales, la autora entiende que todos los buenos actores deben analizar constantemente los personajes que representan, y se preguntan ¿Quién es este personaje? ¿Por qué está haciendo lo que hace? Es decir, a los actores se les enseña a sentir las emociones que sus personajes están representando. Comprender el carácter de los estados mentales, es muy importante; pero no es menos importante la empatía, porque sin empatía o sin sentir las emociones, se produce un desapego de la caracterización que hace que el actor no se sienta vivo. La experimentación de un personaje es la verdadera y poderosa caracterización que se va construyendo. El principio básico del método estadounidense es enseñar y desarrollar las emociones y la empatía para que el actor vaya adecuándose a los caracteres de los personajes (Hull, 1985). Este principio básico se refleja en la publicación de los informes de los actores. Por ejemplo, Marlon Brando (1994) informó lo siguiente: "estoy infinitamente interesado por las motivaciones de los seres humanos. ¿Cómo es

posible que nos comportamos de la manera en la que lo hacemos?" (p. 83). Ingrid Bergman sentía pena por las doncellas que trabajaron para sus tías, imaginaba lo que sucede en la mente de personas que trataban con sus tías, y sentía simpatía por aquellas que fueron maltratadas (Bergman & Burgess, 1980). Como Bergman, y a diferencia de los abogados, se propuso la hipótesis de que los actores recordaban haber sido muy conscientes de otros estados mentales, así como conscientes y sensibles de sus propias reacciones emocionales ante los acontecimientos.

Respecto al mundo imaginario se encontró que, contrariamente a la predicción, los actores no eran más proclives que los abogados a recordar haber tenido un compañero imaginario. Aunque los actores recordaban soñar despiertos, esta memoria no se distinguía claramente de la de los abogados, quienes también soñaban como niños.

En cuanto a la atracción de la ficción, la autora indica que, como era previsible, existía una diferencia notable entre los actores y los abogados en sus recuerdos sobre su relación con la ficción literaria. Diez actores informaron leer y disfrutar como niños, en comparación con sólo tres abogados. Un solo actor recordó: "he leído mucho y he podido hacer un poco poesía. Y, a continuación, me enganché a Shakespeare." La diferencia es que los abogados informaron que preferían la no ficción. "Casi nunca he leído obras de ficción, excepto cuando era necesario para la escuela", dijo un abogado. Sin embargo, cuando el medio es el cine, a los abogados les gusta el cine de ficción.

Respecto a las habilidades sociales, Goldstein y Winner indican que los actores tienen una actividad social en la que uno debe ser capaz de colaborar con los demás, se podría predecir que los actores se convierten en personas extrovertidas (en lugar de tímidas o introvertidas), tienen muchos amigos, contradictoriamente a los abogados. Las autoras del trabajo defienden la postura de que los actores son cerrados e introvertidos, porque los actores se dibujan e imaginan sus propios mundos. Los resultados que ofrecen las autoras indicaron que un poco menos de la mitad de los actores recordaban ser introvertidos, al igual que la mitad de los abogados. Un actor informó que "tenía largos períodos de tranquilidad. ... Yo era un niño muy sensible." Dos de los actores introvertidos informaron que, a pesar de ser muy tímidos o muy introvertidos en su vida cotidiana, para intervenir en el escenario se mostraban más extrovertidos. Cada uno de los actores dijeron sentirse "diferentes" de sus pares, sin embargo, menos abogados dijeron sentirse así.

Respecto a la memoria de los actores, las autoras dicen que éstos se preguntan "¿Cómo recordar todas esas frases?" Refieren el estudio de Noice y Noice (2006), quienes han puesto de manifiesto el excelente recuerdo de los actores, quienes manifiestan una capacidad extraordinaria para memorizar grandes cantidades de información de los guiones. La cuidadosa y amplia elaboración de un guión, exige tomar diferentes perspectivas para desarrollar diferentes estrategias para reproducir o representar los diferentes caracteres de los personajes. Por tanto, los actores requieren de una gran memoria verbal a largo plazo, ya que deben memorizar largas secuencias y monólogos. Todo ello exige un gran esfuerzo (Noice & Noice, 1997 a y b).

Los resultados procedentes de las preguntas referidas a la memoria indican que los actores fueron más propensos que los abogados a tener una buena memoria, porque memorizaban y recordaban libros, poemas, y juegos de diversión en su tiempo libre. Los actores informaban que "siempre les fue fácil" recordar las letras de las canciones que habían escuchado dos veces. Decían que las palabras eran su mayor fascinación.

Otra característica de los actores es la imitación. Manifiestan una gran capacidad para imitar a los otros, sus gestos, entonación, caracteres, etc. En la práctica, la imitación se utiliza a menudo en los niños de clases de teatro como una técnica o procedimiento para lograr que los niños comprendan los personajes que retratan o representan. Los resultados de la imitación indicaron que los actores fueron más propensos que los abogados a informar sobre su imitación como niños. La imitación les permite comprender mejor a los demás y sobre todo a los personajes que debe representar.

Las conclusiones a las que se llega en este estudio son las siguientes:

Tal vez las características más distintivas del perfil de los futuros actores sea su atractivo por la ficción, por el mundo de la imaginación y su emocionalidad. Estos fenómenos están claramente relacionados con las habilidades necesarias para actuar y acceder fácilmente a los otros mundos de la representación, y deben ser capaces de sentir las emociones. Nemiro (1997) informó de la gran importancia que tenían las emociones de los actores para la creación.

Respecto a las habilidades cognitivas de los actores, estas se manifiestan a una edad temprana, ya que muestran capacidad para imitar a otros y memorizar textos

verbales. Los actores de teatro comienzan a crear a una edad muy temprana. A pesar de que los padres disfrutaban de su teatro infantil y travesuras, desalientan activamente a sus hijos a elegir una carrera de actor. Pero, los actores perseveran y eligen sus estudios a pesar de que, a menudo, haya una fuerte oposición de los padres.

Los actores se consideran activamente desalentados. Lo interesante es que en estos actores que se han estudiado, persistió ese desaliento, pero decidieron continuar en esta difícil carrera. También cabe señalar que las artes no tienen un lugar importante en el hogar de los actores, a diferencia de los abogados. Kogan y Kangas (2006) informaron que los actores de su estudio provenían de hogares con moderado interés por el arte.

Los datos del estudio analizado apoyan estas conclusiones. Para acabar diremos que el trabajo tiene algunas limitaciones. Por ejemplo, el método entrevista retrospectiva, así como la utilización y el análisis de los resultados. Hace falta un mayor rigor metodológico para extraer las conclusiones y resultados.

4.3.6. Inteligencia Emocional y su relación con el entrenamiento de Sanford Meisner

Corwin, H. L. (2014). *The Relationship between Emotional Intelligence and Sanford Meisner Actor Training (Doctoral dissertation, The Chicago School of Professional Psychology)*

La autora que es actriz y profesora de interpretación, discípula de Goldstein, parte de la idea centrada en que el entrenamiento del actor requiere aprender y practicar habilidades creativas necesarias para lograr una alta inteligencia emocional. La investigadora plantea dos objetivos: por una parte, determinar si la formación de actores en la técnica de Sanford-Meisner mejora las habilidades asociadas a la alta Inteligencia Emocional; por otra, determinar si en el grupo de entrenamiento, con la técnica Sanford-Meisner, las diferencias pueden ser debidas al sexo. Los resultados del estudio indican que la IE no se ha visto incrementada en el grupo que ha seguido su formación (16 semanas) con la técnica Sanford-Meisner.

Sanford Meisner (1905-1997) desarrolló su técnica durante más de cincuenta años de docencia a partir de los postulados de Stanislawski, fue miembro del Group Theatre donde coincidió con Lee Strasberg, Harol Clurman y Stella Adler. Meisner

desarrolló su propia técnica de actuación a partir de la memoria emocional, la imaginación y la creatividad. Los objetivos los formula de la siguiente manera: permitir al alumno trabajar con sus propias emociones en circunstancias imaginarias; reforzar la investigación personal a partir de la escucha del otro; favorecer el presente en escena; identificar los traspiés personales en cuanto al desarrollo emocional actoral del alumno, considerándolos como la base de su trabajo en el taller; y otorgar herramientas que le permitan al alumno mejorar su calidad actoral tanto en el ámbito teatral como en el audiovisual.

Participantes

En el trabajo participaron 108 estudiantes de varios centros (61 mujeres y 47 hombres) con edades comprendidas entre los 18 y los 65 años. Los estudiantes procedían de 6 etnias distintas y se dividieron en tres grupos: uno con formación en la técnica Meisner por primera vez (n=32); otro grupo sin formación en dicha técnica (n=31), pero que habían entrado en una escuela privada de actuación y recibían entrenamiento en otras técnicas de actuación; y un tercer grupo interesado en el entrenamiento de técnicas de actuación, pero sin formación en la actuación (n=45).

Instrumentos utilizados

1. Se utilizó el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT v 2.0 (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003) dos semanas antes de empezar la formación y hasta cinco días después de acabar la última sesión. Se utilizó una versión por internet. Según la versión original de Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Tal como ya se ha comentado en el capítulo anterior.

2. Se utilizó una encuesta demográfica. Constaba de 15 ítems de respuesta fácil y rápida. Recogía datos personales, nivel de educación, tipo y duración del entrenamiento en técnicas de actuación, edad, orientación sexual y grupo étnico.

3. También se utilizó el *Outside Acting Questionnaire* (OAQ) confeccionado para esta investigación. Consiste en una prueba cuyo objetivo era determinar si los participantes asistían a cualquier formación después de clase.

4. Hubo un entrenamiento en la técnica de actores en Sanford-Meisner, No Meisner y Teatro, que se prolongó durante 16 semanas. Con sesiones de 6 horas, 3 horas y de 3 a 6 horas a la semana respectivamente.

Resultados

Respecto a los resultados, la autora indica que no se halló diferencias en el perfil de la Inteligencia Emocional (Pre-IE, y post-IE) entre los tres grupos (Meisner, no Meisner, e interés por la actuación). Tampoco se encuentran diferencias por sexo.

Conclusiones e Implicaciones

Dice la autora que la investigación se orientó a determinar si existía alguna relación entre la Inteligencia Emocional y la técnica o método Sanford-Meisner de los actores entrenados con dicho método. En el estudio no se han hallado diferencias significativas entre la IE y el entrenamiento de los actores, no se observa cambios en el tiempo de entrenamiento. Tampoco se observan diferencias significativas en función del género cuando los actores se han formado en la técnica Meisner. Los resultados sugieren que la IE no aumenta cuando los actores se implican en exploraciones y trabajos que exigen creatividad e imaginación (técnica Meisner). Es cierto que el entrenamiento del actor exige denominar e identificar emociones, habilidades fundamentales, de la IE. Quizás, el no aumento se debería al corto tiempo del entrenamiento. Respecto al género, los datos no apoyan los resultados de otros trabajos (Leedy & Smith, 2012), quienes encontraron que las chicas obtuvieron mayores puntuaciones en la IE, sin tener intervención o entrenamiento. Además, los datos de Corwin contradicen los hallazgos de otro estudio (Osterholt & Barratt, 2010), cuyos autores indican que el entrenamiento aumenta las habilidades sociales. La autora concluye diciendo que es preciso hacer más investigación para determinar con precisión si la técnica Meisner de entrenamiento para actores tiene impacto sobre la IE. A pesar de que en este estudio las habilidades de la IE no muestran relación con el tipo de entrenamiento, se necesita hacer más investigación longitudinal. Otros factores que se deberían considerar serían el tiempo de entrenamiento, el estrés y su incidencia en la IE. No obstante, nos parece una aportación importante en la línea de nuestro trabajo pues es el único encontrado que maneje el constructo de IE vinculándolo a la posibilidad de su desarrollo mediante el entrenamiento en una determinada técnica de actuación.

4.4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Después del análisis de los estudios que han tratado la relación entre los rasgos de personalidad, los componentes de la Inteligencia Emocional, el funcionamiento de la Teoría de la Mente, la empatía y algunas otras variables referidas a los intereses, valores, tiempo de entrenamiento que reciben los actores, cabe destacar lo siguiente.

Primero, el éxito en la profesión teatral requiere una variedad de habilidades interpersonales, muchas de las cuales están asociadas con Inteligencia Emocional. Sin embargo, no siempre los datos han demostrado que la Inteligencia Emocional, especialmente la empatía, es una de las dimensiones en las que destacan los actores.

Segundo, los resultados procedentes de algunos de los trabajos analizados indican que los actores mejor considerados en su profesión mostraban predisposiciones hacia los valores estéticos, mientras que muestran menos preocupación por los aspectos económicos, políticos y prácticos, y son ligeramente más neuróticos, incluso no se muestran interesados por la acumulación de bienes materiales (Golden, 1940; Miller, 1938). Sus intereses se centran en la sociabilidad, conceden gran importancia a su carácter vocacional, así como, su motivación intrínseca les aleja del prototipo de hombre de negocios o del interés en destacar en poder, influencia o renombre (Drake, 1950).

Tercero, respecto a los rasgos de personalidad de los actores los datos de algunos estudios indican que los actores parecen mostrar mayores niveles de extroversión, apertura a la experiencia, afabilidad y empatía (Thomson & Jaque 2012a). Los actores manifiestan una buena capacidad para percibir lo que los otros pueden sentir (empatía), los datos indican que es una habilidad que mejora y desarrolla mediante el entrenamiento; es decir, los actores pueden “ponerse en los zapatos del otro” e introducirse en el mundo de los otros (Goldstein & Winner, 2009; Goldstein, Wu & Winner, 2009; Goldstein & Winner, 2010). Mientras que Ligthehn (2011) no encuentra que la empatía sea superior entre los actores o estudiantes con más experiencia y entrenamiento versus los estudiantes con menos experiencia y práctica en la actuación. Es interesante destacar este hallazgo por la importancia que la empatía tiene en el campo de la actuación.

Cuarto, es sorprendente que no se haya investigado de manera empírica el perfil que definiría la Inteligencia Emocional del actor. Es cierto que se han realizado trabajos teóricos sobre la gestión emocional que hacen los actores. Por ejemplo, Hochschild (2003) indica que los actores profesionales, entrenados a través de métodos específicos sobre la modificación de sus propios recursos emocionales, son muy buenos gestores emocionales, lo que se manifiesta en su gran capacidad para expresar y organizar sus emociones. Pese a la inclusión de los actores en su obra, éstos no han sido estudiados en profundidad por esta autora. No obstante, es interesante destacar el uso que hacen los actores como gestores emocionales (*emotional labor*), como individuos que pueden manejar sus emociones en su trabajo y que no siempre la gestión emocional va ligada a comportamientos emocionales adecuados en su vida privada, produciéndose situaciones de afrontamiento negativas. En este estudio Hochschild le da pie a Orzechowicz (2008) para investigar el papel que juega el entrenamiento específico de los actores para acceder a los recursos estructurales que le permiten activar su capacidad para manejar los sentimientos en el escenario. El proceso de ensayo y entrenamiento formal tiene ventajas importantes en la gestión de las emociones, en comparación con muchos otros entornos sociales.

Es cierto que Corwin (2014) utilizó uno de los instrumentos más novedosos de inteligencia emocional (MSCEIT v2.0; Mayer-Salovey-Caruso-Sitarenios Emotional Intelligence, 2003) para comprobar empíricamente si la formación en la técnica actoral Sanford-Meisner influía en la mejora y dominio de las emociones. Los resultados indicaron que no había diferencias entre los actores que habían recibido entrenamiento en esa técnica, los que había recibido entrenamiento en esa técnica y los que estaban interesados en la Sanford-Meisner. Quizás, se deba al escaso tiempo de entrenamiento y al amplio rango de edad de los participantes.

Como conclusión final podemos decir que el éxito en la profesión teatral requiere una variedad de habilidades interpersonales, muchas de las cuales están asociadas con la Inteligencia Emocional. Las investigaciones sugieren que las dificultades de la profesión teatral (Kogan, 2002), el estilo de apego y la familia (Thomson & Jaque, 2012 b), la aprobación social (Kogan, 2002), los procesos de acercamiento a la actuación (Goldstein & Winner, 2009), los aspectos académicos y proclividad o predisposición hacia la profesión (Winner, 2007; Winner & Hetland, 2008) pueden influir en una persona para manejar su carrera de actor. Otro factor que indica la capacidad de la

persona para seguir actuando es la habilidad para ser creativos (Kashdan, Rose & Fincham, 2004; Zabelina & Robinson, 2010).

Finalmente, hemos de destacar la importancia de este capítulo, porque nos ha permitido tener una visión amplia de las investigaciones realizadas sobre rasgos de personalidad, inteligencia emocional, y otras variables importantes en el campo de la actuación. Esta visión y el análisis de los trabajos nos permite establecer la discusión y conclusiones, recogidas el capítulo sexto.

CAPÍTULO 5

LOS ESTUDIOS DE ARTE DRAMÁTICO

En el presente capítulo nos acercaremos a los estudios de Arte Dramático en nuestro país, especialmente en la Región de Murcia: veremos su marco legislativo, cómo se accede a la carrera y qué competencias deben adquirir los titulados una vez finalizada esta.

Por otra parte, analizaremos el plan de estudios de la ESAD de Murcia con objeto de indagar la contribución que se realiza, desde cada asignatura, a las competencias asociadas al título. Finalmente relacionaremos el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1997/2009) con el entrenamiento teatral basado en fundamentos teórico-prácticos de este campo.

5.1. MARCO LEGISLATIVO

Las Enseñanzas Superiores de Arte Dramático están reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, de Educación y desarrollado por el Real Decreto 1614/2009 de 26 de octubre, *que establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

En el año 2012 el Tribunal Supremo falló en varias sentencias declarando nulos los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la disposición adicional séptima del Real Decreto 1614/2009, relacionados con la denominación de grado para dichos estudios.

La LOE, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en su art. 43, atendiendo los fallos de las dichas sentencias, reforma el apartado 3 del artículo 55. Conforme a su tenor, aquellos que superen las enseñanzas de Arte Dramático obtendrán el título Superior de Arte Dramático, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y será equivalente al título universitario de grado. El artículo citado también dispone que cuando la norma exija estar en posesión del título universitario de Grado, “se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Arte Dramático.”

La última referencia legislativa es el Real Decreto 21/2015, de 23 de enero por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Existen actualmente diez centros públicos dedicados a estas enseñanzas: La Real Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD) de Madrid, El Institut del Teatre de Barcelona, *Dantzerti* (Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Euskadi) y las Escuelas Superiores de Arte Dramático de: Asturias, Córdoba, Extremadura, Málaga, Murcia, Sevilla y Valencia. A los que se añaden centros privados autorizados a impartir estas enseñanzas como la Escuela de Arte Dramático de Canarias (ECAE) entre otros.

5.2. FORMA DE ACCESO

El art. 55 de la LOE ordena que, para acceder a las enseñanzas de Arte Dramático será preciso, en primer lugar, estar en posesión del título de Bachiller o haber superado

la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años y, en segundo lugar, haber superado una prueba específica, regulada por las Administraciones educativas, en “la que se valorará la madurez, los conocimientos y las aptitudes necesarias para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas”.

En caso de no tener el título de bachiller “los mayores de diecinueve años de edad podrán acceder directamente a las enseñanzas artísticas superiores mediante la superación de una prueba específica”(art. 69.5), cuya regulación y organización corresponde a las Administraciones educativas, y que tendrá por objeto acreditar “que el aspirante posee la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para cursar con aprovechamiento las correspondientes enseñanzas”.

Por su parte, el Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la LOE, regula el modo y pruebas de acceso a los estudios superiores de Arte Dramático otorgando las competencias de su desarrollo a las administraciones educativas (art. 5).

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en el ejercicio de las competencias que le son propias ha regulado la prueba de acceso a las distintas especialidades de los estudios superiores de Arte Dramático mediante Resolución de 25 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, *por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Arte Dramático, se completan los planes de estudios iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012 y se regula la prueba específica de acceso.*

En esta Resolución se describen las pruebas para cada especialidad, se establecen los criterios generales de evaluación y calificación, los principios de su convocatoria así como las características del tribunal de la prueba. A continuación veremos las características de dichas pruebas. (arts. 20 y 21)

Como primer ejercicio todos los aspirantes, independientemente de la especialidad que deseen cursar, deben analizar por escrito el “fragmento de una obra perteneciente a la Literatura dramática en Lengua castellana.” Este ejercicio permite apreciar la

capacidad de análisis y síntesis del candidato, su madurez intelectual mediante las relaciones que establece entre conceptos, el uso correcto del lenguaje y la claridad con la que realiza la exposición de sus conocimientos. Esta prueba trata con los conocimientos explícitos y declarativos del aspirante, aquellos que han sido adquiridos a través del estudio y el desarrollo de competencias formales como son la capacidad de analizar, sintetizar, relacionar, memorizar, definir, categorizar y describir entre otras.

El segundo ejercicio difiere para cada una de las especialidades impartidas en la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia:

- a. Especialidad de Dirección escénica y dramaturgia: consiste en un nuevo análisis de un texto teatral a propuesta del tribunal en el que el aspirante debe plasmar su idea de “traducción escénica” del mismo. Con esta prueba se evalúan nuevamente las capacidades analíticas y sintéticas del candidato considerándose además su capacidad imaginativa, tanto visual como sonora y su creatividad, así como la capacidad para ajustar técnicamente sus propuestas. Se trata de evaluar el potencial creativo e imaginativo del aspirante y sus conocimientos implícitos vinculados a su experiencia personal y subjetiva como lector, espectador e incluso como director de escena.
- b. Especialidad de Interpretación: consta de cinco ejercicios prácticos que se corresponden con las diversas áreas de la formación actoral; expresión corporal, danza, voz, canto e interpretación, y tienen como objetivo valorar “las capacidades cognitivas, expresivas y corporales del candidato.”

Los actores se caracterizan por una “inteligencia cinestésicorporal” asimismo tienen un papel importante “la habilidad en inteligencias personales, y también en muchos casos en la inteligencia musical o lingüística” (Gardner, 1983/1987 p.235). El mismo autor reconoce además que este dominio artístico, como otros, implica el ejercicio de más de una inteligencia.

5.3. COMPETENCIAS QUE DEBEN ADQUIRIR LOS TITULADOS

El R.D. 630/2010 define el contenido básico de los planes de estudio y establece en su anexo I las competencias transversales, generales y específicas de los alumnos que acaban estos estudios. Destacamos las dos primeras competencias generales (CG). Con

la primera de ellas (CG1) se pretende que los estudios fomenten “la autonomía y la autorregulación” en diversos ámbitos tanto de conocimientos como en “las emociones, las actitudes y las conductas.” El titulado en Arte Dramático deberá mostrar independencia a la hora de recoger, analizar y sintetizar la información, desarrollar críticamente sus ideas y argumentos y tener capacidad para “automotivarse y organizarse en los procesos creativos.”

La segunda competencia general (CG2) alude expresamente al constructo estudiado en este trabajo:

Comprender psicológicamente y empatizar para entender y sentir las vidas, situaciones y personalidades ajenas, utilizando de manera eficaz sus capacidades de imaginación, intuición, inteligencia emocional y pensamiento creativo para la solución de problemas; desarrollando su habilidad para pensar y trabajar con flexibilidad, adaptándose a los demás y a las circunstancias cambiantes del trabajo, así como la conciencia y el uso saludable del propio cuerpo y del equilibrio necesario para responder a los requisitos psicológicos asociados al espectáculo.

Esta competencia determina los dos ámbitos en los que se desenvuelve el trabajo de los actores y directores. Por una parte, hace referencia al espacio ficcional y por otra, a la realidad, donde hay que tener en cuenta dos factores: la personalidad del artista, sus fortalezas y debilidades psicofisiológicas y las especiales circunstancias laborales en las que este trabajo se desarrolla.

Este particular campo profesional ha sido estudiado, desde el ámbito jurídico, destacándose la idiosincrasia de los trabajadores-artistas de espectáculos públicos: precariedad, intermitencia en los contratos, dependencia del gusto del público para asegurar el éxito, inestabilidad en el empleo y variabilidad del trabajo creativo, lo que le sitúa a este colectivo ante una cierta indefensión laboral (Murcia, 2013).

Estas apreciaciones indican la importancia que los recursos psicoemocionales y el dominio de las habilidades de IE tienen para este colectivo en la realidad profesional. Por otra parte, los actores y directores trabajan con materiales ficcionales, imaginativos. El estudiante debe desarrollar durante su formación comprensión psicológica y capacidad empática. Términos que nos remiten a los conceptos de ToM y Empatía anteriormente estudiados. Se postula también del titulado el desarrollo de la Inteligencia intrapersonal (Gardner, 1983/1987), y para ello ha de utilizar procesos cognitivos como la imaginación, la capacidad de establecer mediante el uso de símbolos los conocimientos tácitos (intuición), el pensamiento creativo y flexible (Gardner, 1989) y

el uso de su inteligencia emocional (Goleman, 1995/1996, Mayer & Salovey, 1997/2009).

Hochschild (1983/2003) desde el ámbito de la sociología ha acuñado la expresión *emotional labor* para referirse a aquellos profesionales que gestionan y manejan sus emociones en su ámbito laboral y toma a los actores como ejemplo de profesionales entrenados en esas habilidades.

Sin embargo, el uso que un actor puede hacer de sus emociones en el trabajo no siempre va ligado a comportamientos emocionales adecuados en su vida privada; produciéndose situaciones de afrontamiento negativas como puede ser: el consumo de sustancias adictivas, malestar emocional, depresión y suicidio (p.e. Robin Williams, Philip S. Hoffman).

Esta novedosa competencia fue la que suscitó nuestro interés por estudiar el constructo de inteligencia emocional. Por ello nos centraremos en averiguar de qué modo y en qué medida el currículo de Arte Dramático de la ESAD de Murcia contribuye a su desarrollo y si en su caso convendría implementar programas específicos de entrenamiento o formación en alguna de estas habilidades y capacidades. En especial trataremos de averiguar si el actual currículo contribuye de manera directa al desarrollo de la IE.

5.4. CONTRIBUCIÓN DEL CURRÍCULO AL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para realizar este apartado hemos revisado todas las programaciones de las asignaturas correspondientes al plan de estudios del actual currículo en la ESAD de Murcia en las dos especialidades que se imparten en este centro: Interpretación y Dirección de Escena y Dramaturgia, correspondientes al curso (2013-2014)¹.

Hemos realizado la búsqueda del término: Inteligencia Emocional. La revisión pretende determinar de qué modo contribuyen los contenidos establecidos en las guías didácticas al desarrollo de la CG2.

Los resultados de este análisis nos llevan a establecer que:

¹ Programación General Anual de la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia.

1. Los objetivos didácticos de la mayor parte de las asignaturas del currículo contribuyen de forma sustancial al desarrollo de esta competencia.
2. Algunos de los objetivos didácticos referenciados no corresponden con la CG2.
3. No existen contenidos de inteligencia emocional en ninguna programación.
4. Aparecen los términos: sensación, emoción, imaginación, expresión, imaginación, creatividad.
5. El nivel de consecución para la CG2 es mayoritariamente: medio, alto, muy alto.
6. Las asignaturas del Departamento de Ciencias Teatrales no contribuyen a CG2 salvo en una asignatura: *Dramaturgia aplicada*.
7. Las asignaturas del Departamento de Interpretación contribuyen con todos los objetivos y todas las actividades que realizan en un nivel medio, alto y muy alto.
8. Las asignaturas del Departamento Plástica Teatral contribuyen con todos sus objetivos en un nivel alto, a excepción de las asignaturas *Estética e Historia del Arte* que no indican su contribución.
9. Las asignaturas del Departamento de Cuerpo contribuyen con determinados objetivos, en un nivel alto y muy alto. Sus contenidos aparecen como muy adecuados a CG2.
10. Las asignaturas del Departamento de Dirección Escénica contribuyen en sus asignaturas con todos los objetivos a un nivel alto y muy alto. Remite a la rúbrica de evaluación que exponemos en la Tabla 5.1.
11. El modo de consecución en todas las asignaturas está expresado de forma general:
 - la observación del entorno, concentración
 - desarrollo del oído interno
 - la reflexión crítica y el uso de estrategias metodológicas adecuadas
 - mediante todas las actividades
 - el análisis de las propias emociones, el estudio teórico, las críticas de los compañeros y profesor.
 - estrategias metodológicas, procedimentales y actitudinales adecuadas.

Tabla 5.1:

Criterios de evaluación para la CG2

LIDERAZGO	Esbozar visiones claras y convincentes altamente motivadoras. Influir: utilizando técnicas de persuasión. Hacer confluir la voluntad del grupo, unirlos en una misma voluntad creadora. Motivar interna y externamente a todas las personas que integran el colectivo con el que se trabaja.
GESTIÓN	Mostrar motivación, rigor, esfuerzo, espíritu crítico, cooperación, atención, colaboración y tolerancia en el trabajo Empatizar: comprender su punto de vista e interesarse por las cosas que le preocupan en su labor creativa. Gestionar conflictos negociando y resolviendo los desacuerdos, impulsando la generosidad en virtud de un proyecto común.
DINÁMICA DE GRUPO: Relación y comunicación	Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos. Establecer vínculos: cultivar y mantener una red de relaciones positiva para el trabajo. Valorar la importancia creativa del trabajo colectivo, colaborando, poniéndose en el lugar del otro (alteridad) Utilizar las habilidades comunicativas, de relación y la crítica constructiva en el trabajo en equipo. Mostrar capacidad suficiente de negociación y organización en el trabajo, permitiendo la integración en contextos culturales diversos. Mostrar habilidad para crear confianza, para comunicar de forma constructiva y positiva. (Separar lo profesional de lo personal) Mostrar una actitud de respeto hacia los otros, integridad, superar los estereotipos, respetar valores, responsabilidad personal y social. Mostrar autocontrol en el manejo adecuado de las emociones y de los impulsos conflictivos.
CAPACIDAD RESOLUTIVA (gestión de resistencias)	Mostrar resiliencia para afrontar la adversidad profesional utilizando como recursos las labores de la puesta en escena. Adoptar una actitud para generar, elegir alternativas y ejecutar soluciones. Sopesar las condiciones durante el proceso creativo tomando decisiones y solucionando problemas (ser convergente). Ser adaptable y flexible, aceptar cambios y superar obstáculos, alentar, promover y encauzar nuevas direcciones (ser divergente) Confiar en las propias capacidades y poseer iniciativa para actuar y resolver. Mostrar autonomía y autorregulación emocional Aplicar los conocimientos adquiridos en otras disciplinas, para la práctica teatral.
CAPACIDAD ANALÍTICA Y CRÍTICA (ensayos)	Mostrar autoconciencia personal, reconocer el impacto que provocan nuestras emociones, actitudes y comportamientos. Crítico de forma constructiva con criterio y afán de construir no destruir. Mostrar sinceridad, responsabilidad y generosidad en el proceso creativo, Asumir riesgos, aprender a superar los problemas y dificultades (tener tolerancia al fracaso) Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
Fuente:	Elaborados por el Departamento de Dirección escénica de ESAD Murcia. PGA curso 2013-2014

5.5. EL MODELO DE IE DE HABILIDAD EN EL ARTE DRAMÁTICO

Las cuatro ramas del modelo de Mayer y Salovey (1997/2009) se despliegan en una red de habilidades que vamos a comparar con las destrezas y tareas propias del entrenamiento en AD tanto para actores como para directores.

Con objeto de agilizar la lectura y comprensión de la propuesta hemos asignado una sigla a cada habilidad del modelo expuesto en la tabla 3.X evitando así repetir su enunciación.

Los fundamentos teóricos corresponden a: Artaud (1938/1996), Barba (1994), Boal (2002), Bolelawski, (1989), Bloch (1993, 2008), Brook (1987), Chejov (1999, 2006), Grotowski (1968/1974), Hagen (2002), Meisner y Lowgwell (2002), Oida (2007/2010) Stanislavski (1938/2003, 1951/2009) entre otros.

Rama 1: Percepción, valoración y expresión emocional.

R1H1. Se desarrolla en todos los entrenamientos de capacitación actoral desde Stanislavski (1938/2003, 1951/2009), se trata del desarrollo de la autopercepción, entendida esta como conciencia corporal, como un estado de atención sobre cada una de las partes del esquema corporal y de este en su conjunto. Clara conciencia de las sensaciones que se producen en el propio cuerpo y comprensión de los procesos emocionales que se desarrollan. Apertura de los sentidos. Ayuda de la imaginación.

Cada uno de los autores citados incide en estos aspectos centrándose a veces en la respiración, en los estados de tensión-relajación, en la capacidad para percibir e instar procesos emocionales, en la observación, etc.

R1.H.2. Esta es una habilidad básica en el entrenamiento actoral a través del estudio de la obra y el análisis del texto. Mediante diferentes estrategias los actores y los directores tratan de averiguar qué emoción o emociones subyacen de forma latente o implícita en una escena teatral. Requiere el dominio de los códigos simbólicos de representación, del vocabulario emocional, en el plano escénico visual: del valor simbólico de los colores y las formas; en el auditivo: del valor de los sonidos en sus cualidades de altura, timbre, tono e intensidad. Está estrechamente ligado a los valores culturales, al entorno en el que el individuo se desarrolla y a las formas en las que se expresan culturalmente los contenidos emocionales.

R1.H.3. Corresponde a una parte importantísima del entrenamiento actoral: el desarrollo de las capacidades expresivas tanto de forma codificada (danza), como a través del juego (dramatización) y la espontaneidad (expresión corporal), los actores exploran las posibilidades expresivas del cuerpo y la voz. Esta habilidad está menos desarrollada en los directores, pero sí deben tener la capacidad de solicitarla e instarla en los actores a los que dirigen.

R.1H4. Es una de las más relevantes para la formación actoral pues supone la capacidad para distinguir la precisión y veracidad del comportamiento expresivo emocional. Con distintas denominaciones se ha enunciado esta habilidad que dota al actor de credibilidad ante el espectador y proporciona en la interacción del juego escénico (técnicas de improvisación) confianza y seguridad entre los actores. El actor se ve desde dentro y desde fuera (Oida, 2007/2010). Es una habilidad primordial en el trabajo del director de escena.

Rama 2: Facilitación emocional del pensamiento

R.2 La segunda rama reconoce el valor de las emociones para provocar determinados pensamientos. En el lenguaje de los actores se llega a conocer mediante el sentir (Stanislavski, 1938/2003). La tarea de los actores consiste, entre otras, en suscitar en sí mismos determinados procesos psicofísicos que han de ser recibidos por el público y sobre los cuales el actor debe realizar una evaluación autoperceptiva constante. El actor debe reconocer, entrenar y dominar sus emociones para no contaminar las que debe mostrar ante el público. Regulación emocional.

R.2.H1. Dirigir la atención hacia lo relevante en cada momento de la actuación supone una evaluación y reacción constante de los estímulos que alcanzan al actor. Mediante el entrenamiento se consigue por una parte, desechar los estímulos inútiles a la acción a desempeñar y por otra, aprovechar aquellos útiles o relevantes. En el caso del director cuyo trabajo exige tomar decisiones que atañen a muchas áreas diversas, esta capacidad es también entrenada.

R2.H2. El entrenamiento actoral parte de una activación psicofísica, se precisa de una energía extracotidiana (Barba, 1994; Grotoski, 1968/1974). Este plus de energía permite un pensamiento fluido y una activación de los procesos de memoria. En el análisis activo se estudian los antecedentes que llevan al personaje a sus acciones

presentes, las relaciones entre personajes y como estas influyen en los comportamientos. Esta cadena ayuda a organizar la memorización.

R.2.H3. La posibilidad de transitar emociones contrarias en breve lapso de tiempo otorga al actor la cualidad de atleta emocional (Artaud, 1938/1996). Esta habilidad permite la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar de otros. Tareas que el director debe realizar para gestionar grupos de personas.

R.2.H4. Reconocer qué estado emocional es más adecuado para la tarea que se ha de desempeñar. La actividad que desempeñan tanto actores y directores es fundamentalmente expresiva, comunicativa y creativa. Las emociones positivas favorecen en estas actividades por lo que se aprende a suscitarlas y gestionarlas. Mediante técnicas de relajación y concentración se aprende a tolerar el estrés. Mediante diferentes técnicas se trabajan las emociones que corresponden a la ficción.

Rama 3. Comprender y analizar las emociones razonando con el conocimiento que proporcionan.

La tercera rama supone la comprensión y el análisis de las emociones en su dimensión, proceso y evolución. La capacidad para captar los diferentes grados de una emoción en el vocabulario, reconociendo matices. La identificación de los comportamientos adecuados acordes al proceso emocional, la comprensión de sentimientos y emociones contradictorias, las transiciones emocionales.

R.3.H1. Establecer relaciones entre palabras y emociones. Las especiales sutilezas del lenguaje permiten al actor distinguir la riqueza emocional de un texto al penetrar en el sentido que se oculta detrás de las palabras. El subtexto y el segundo plano, lo que crea el actor desde su imaginación para completar lo no referido. Esta habilidad es de gran importancia para el director que ha de comprender la obra en su conjunto y transmitir sus indicaciones al grupo de actores y a otros componentes del equipo técnico: iluminadores, diseñadores, etc.

R.3.H2. Establecer las causas y motivos que dan lugar a determinados procesos emocionales. Esta habilidad tiene su transposición en el llamado “análisis activo” (Stanislavski, 1938/2003, 1951/2009) mediante técnicas de improvisación y juego dramático se explora la situación y conflictos subyacentes de la escena.

R.3H3. En el teatro se representa la vida de forma concentrada, los personajes atraviesan emociones rápidamente o presentan conflictos emocionales profundos y contradictorios. Estudio de los conflictos humanos. Transiciones a través de pautas de acción psicofísica.

R3H.4. Determinar las acciones mediante las cuales se puede mostrar ese proceso de transición emocional. Los procesos creativos teatrales se basan en la generación de partituras físicas de acción que provocan tanto en el actor como en el espectador esas sutiles transiciones emocionales.

Rama 4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

La cuarta rama supone el dominio de las tres anteriores y exige la gestión de los procesos emocionales, orienta voluntariamente el comportamiento al procesar información emocional y cognitiva de forma simultánea. Esta voluntariedad para estar abierto a la capacidad de sentir y emocionarse es una de las claves de las capacidades interpretativas.

R4H1 Estar abierto a los sentimientos tanto agradables como desagradables permite al actor la flexibilidad emocional necesaria para reproducir cada día patrones emocionales que no le son propios pero que su cuerpo produce. Al director gestionar grupos de trabajo y liderarlos.

R4H2. Por medio de la reflexión el actor se implica en la corriente energética de la emoción acepta las que le son útiles y desecha otras irrelevantes. El director igualmente opera con sus propias emociones y las del grupo de trabajo.

R4H3. La atención sobre el proceso emocional personal y el de otros se ajusta en cada momento a las necesidades del ensayo o del espectáculo tanto en el actor como en el director.

R4H4. De forma constante el actor va estableciendo una regulación emocional coherente con el personaje que desempeña. En el caso del director la buena gestión de todas estas habilidades favorece su capacidad de liderazgo y la responsabilidad sobre equipos de trabajos creativos muy diversos.

5.6. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos descrito en primer lugar el marco legislativo de las enseñanzas superiores de Arte Dramático en nuestro país, se han mostrado las especiales circunstancias de su régimen jurídico quedando establecido que los estudios son “equivalentes a un grado universitario.”

En segundo lugar, se describe la forma de acceso destacando las pruebas específicas que los aspirantes realizan. Se orientan a la detección de habilidades y aptitudes previas, lo que propicia una población homogénea de características tanto psicológicas como en determinadas destrezas físicas.

En tercer lugar, se ha prestado atención a la competencia general (CG2) que alude a la Inteligencia Emocional, constructo objeto de nuestro estudio empírico y que entre otras habilidades como la empatía o la inteligencia intrapersonal deben poseer los titulados en estos estudios.

En cuarto lugar, se ha analizado el currículo de la ESAD de Murcia para determinar el modo en el que las asignaturas contribuyen a la CG2. El resultado de este análisis muestra que si bien la mayor parte de las asignaturas indican que contribuyen al logro de la habilidad no lo explicitan directamente en sus contenidos. Entendiéndose, de forma implícita, que el entrenamiento y la formación en artes escénicas contribuyen a su desarrollo. Se ha expuesto la Tabla 5.1 donde se especifican los criterios de evaluación de la CG2 lo que permite comprobar la cantidad de tareas, procesos y habilidades implicados.

En quinto lugar, se ha relacionado el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997/2009) confrontándolo con las tareas de entrenamiento actoral y de práctica escénica más frecuentemente utilizadas en el teatro occidental del siglo XX.

Consideramos que para desarrollar las habilidades de IE según el modelo aquí analizado es conveniente programar contenidos y tareas específicos con el propósito de aumentar las habilidades que mide el MSCEIT. Sería conveniente desarrollar bien una asignatura o bien un programa de tareas que dentro de las asignaturas existentes se ocupara específicamente de potenciar estas habilidades.

Por otra parte proponemos que la IE habilidad en artes escénicas precisa de un instrumento de tipo experiencial (evitando los cuestionarios escritos) para ser evaluada.

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6

OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y RESULTADOS

En este capítulo se presenta la investigación empírica realizada. En capítulos anteriores hemos comprobado que las investigaciones relacionadas sobre inteligencia emocional y educación han proliferado en los últimos años, tanto en el ámbito general como en el específico de los estudios artísticos (artes plásticas y música). También han sido numerosas las investigaciones que vinculan la IE con estudiantes de educación superior. Sin embargo no hemos encontrado en España estudios que relacionen este constructo con estudiantes de Arte Dramático, ni con actores profesionales; tan solo una tesis doctoral, Corwin (2014), relaciona el constructo IE con estudiantes de la técnica Meisner de entrenamiento actoral.

El contexto en el que se ha realizado el presente estudio es, como ya hemos explicado previamente, el cambio de plan de estudios en las enseñanzas superiores de Arte Dramático. En este nuevo plan se introducía, dentro de las competencias generales

del título de A.D., la inteligencia emocional como una de las habilidades desarrolladas por los estudiantes al acabar sus estudios (RD 630/2010).

La razón que nos movió a realizar el presente trabajo surge de una doble necesidad: por una parte, mi propia formación como actriz y el interés personal en los procesos psico-cognitivos y emocionales que la profesión escénica requiere tanto en un plano real como ficcional, por otra parte, la dedicación a la docencia desde hace veinte años en la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia y el interés por actualizar conocimientos y proponer la implementación, si se considerara oportuno, de un programa de educación (de la inteligencia) emocional en el centro.

6.1. OBJETIVOS

El trabajo que presentamos tiene como objetivo principal estudiar el perfil psico-cognitivo-emocional de los alumnos de Arte Dramático. Para acometer este objetivo principal se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar un estudio descriptivo sobre el perfil psico-cognitivo de los alumnos de Arte Dramático (en las especialidades de Interpretación y Dirección de escena) comparándolos con la población normativa.

1.a) Estudiar la personalidad de los alumnos de Arte Dramático. Trata de responder a la pregunta: ¿Existe algún rasgo de personalidad característico de las profesiones de orientación escénica?

1.b) Estudiar la inteligencia general de los alumnos de Arte Dramático. Tratamos de responder a la pregunta: ¿Presentan los alumnos de arte dramático diferencias con respecto a la población normativa en inteligencia general?

1.c) Estudiar la IE de los alumnos de Arte Dramático. Tratamos de responder a la pregunta: ¿Estos futuros profesionales de las artes escénicas presentan mayor inteligencia emocional?

2. Estudiar diferencias en los perfiles psico-cognitivo-emocionales de los participantes atendiendo a su especialidad de estudios (Interpretación vs. Dirección).

3. Estudiar las diferencias entre los participantes según el género. Partimos de la hipótesis de que las mujeres serán más inteligentes en el ámbito emocional, según

apoyan investigaciones previas (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Charbonneau & Nicol, 2002; Limonero et al., 2004). Contreras et al. (2010) establecen en su estudio que las mujeres presentaban un promedio más elevado de atención a los sentimientos.

4. Estudiar diferencias en los perfiles psico-cognitivo-emocionales de los participantes según el curso académico. Nuestra hipótesis de partida es que los alumnos de cursos superiores, debido al entrenamiento en las artes escénicas, presentarán mayores niveles de inteligencia emocional.

5. Estudiar la influencia de las distintas variables contempladas en este estudio (Personalidad, Inteligencia General, Inteligencia Emocional de habilidad y autopercebida, edad y género) en la calidad actoral y en la calidad como director dramático, tomando como predictor de su calidad como futuro profesional, sus calificaciones académicas.

6.2. METODOLOGÍA

6.2.1. MUESTRA

En este estudio han participado un total de 221 alumnos matriculados en la Escuela Superior de Arte Dramático. Tienen edades comprendidas entre los 18 y los 55 años ($M=24,19;DT=6,63$). De ellos un 38,5% eran varones mientras que un 61,5% eran mujeres.

Los participantes estaban matriculados en Interpretación (88,2 % de la muestra) o en Dirección escénica (11,8% de la muestra) y pertenecían a distintos cursos dentro de su especialidad. En la Tabla 6.1 puede verse la distribución de la muestra según curso y especialidad.

Tabla 6.1

Distribución de la muestra participante según el curso y especialidad

	Especialidad		
	Interpretación	Dirección	Total
1º Curso	60	14	74
2º Curso	50	0	50
3º Curso	33	6	39
4º Curso	44	6	50
Total	187	26	213*

* 8 de los participantes no indicaron su curso académico

Puesto que no todos los alumnos completaron todas las pruebas, presentamos a continuación un recuento de las pruebas cumplimentadas: un total de 161 alumnos realizaron el test de personalidad NEO PI-R (60 datos perdidos), un total de 213 alumnos hicieron el test Factor "g" de Cattell (8 datos perdidos), un total de 190 alumnos completaron la prueba MSCEIT (31 datos perdidos) y un total de 175 alumnos completaron el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Bar-On (46 datos perdidos).

6.2.2. INSTRUMENTOS

En este estudio se han medido los rasgos de personalidad de los participantes utilizando la prueba NEO PI-R (Costa & McCrae, 2002) y su nivel de inteligencia general utilizando la prueba del Factor "g" de Cattell (Cattell & Cattell, 1973/1997). Se han utilizado dos instrumentos para la medida de la Inteligencia Emocional, una prueba de rendimiento (MSCEIT; Mayer, Salovey & Caruso, 2002/2009) y una prueba de autoinforme (EQ-i; Bar-On, 2000). Se han tenido en cuenta también las calificaciones de estos estudiantes en sus asignaturas de especialidad. A continuación describimos en el mismo orden los instrumentos utilizados:

6.2.2.1. NEO PI-R, Inventario de Personalidad NEO Revisado (Costa & McCrae, 2002)

El nombre original de esta prueba es *Revised NEO Personality Inventory* sus autores son Paul T. Costa y Robert R. McCrae. Es un test que mide la personalidad. Es uno de los instrumentos de medida más acreditados para la evaluación de los principales factores de personalidad de acuerdo con el modelo de los Cinco Grandes: Neuroticismo, Extraversión, Amabilidad, Apertura y Responsabilidad, que implican tendencias estables y consistentes de respuesta. Cada factor se compone de seis escalas o facetas. Podemos observar cada escala en la Tabla 6.2

Es un test de los denominados de papel y lápiz. Está compuesta por 240 ítems a los que se responde a través de una escala tipo Likert (cuarenta y ocho ítems por dimensión, ocho por cada faceta).

El test es aplicable a adolescentes mayores de diecisiete años, sin trastornos psicopatológicos serios y a adultos de la población general. Las puntuaciones del NEO PI-R se corrigen automáticamente mediante una aplicación informática.

La transformación de las puntuaciones está normalizada, se utilizan escalas centiles T (media 50 y desviación típica 10) se pueden obtener informes automatizados con las puntuaciones directas (PD) y transformadas (T) de cada caso, junto con un perfil gráfico ilustrativo de los apuntamientos (alejamientos significativos a ambos lados del punto central, T=50). La editorial ofrece un informe descriptivo que proporciona datos relativos a la validez del protocolo (índices de validez de respuesta y deseabilidad social) y una breve descripción general de la personalidad del caso, describiendo las posibles conductas que puede manifestar en función de las puntuaciones en los factores y en las facetas. También se informa sobre las características personales en cada factor (Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad), dando información detallada de las características dentro de cada una de las seis facetas que componen cada factor. El tiempo estimado para la aplicación del test de forma colectiva es de cuarenta minutos aproximadamente. Los datos de fiabilidad relativos a la consistencia interna del instrumento se pueden apreciar en el *alfa* de Cronbach manejada por los autores y que podemos apreciar también en la Tabla 6.2:

Tabla 6.2

Descripción de factores del NEO PI-R según el Manual de Costa y McCrae (2002)

Dimensiones del NEO PI-R	Alfa de Cronbach	Descripción de las puntuaciones altas en cada una de las escalas
Neuroticismo	.90	Inestabilidad emocional, experiencia de estados emocionales negativos. Ansiedad, ira, preocupación, malhumor. Trastornos depresivos y/o psicósomáticos. Culpa, abatido. Reacciona fuertemente a todo tipo de estímulos, siéndole difícil volver a un estado de equilibrio tras la experiencia emocional. Reacciones emocionales intensas, arrebatos. Vergüenza. Desequilibrio emocional, irracional, rígido. Preocupación constante anticipa situaciones adversas. En el otro polo, el individuo estable tiende a reaccionar emocionalmente de forma débil. Se recompone con facilidad. Controlado, despreocupado, tranquilo.
N1 Ansiedad	.64	
N2 Hostilidad	.57	
N3 Depresión	.76	
N4 Ansiedad social	.69	
N5 Impulsividad	.56	
N6 Vulnerabilidad	.64	
Extraversión	.84	Afectuoso animoso, asertividad y dinamismo, sociabilidad, amantes de las fiestas, con muchos amigos, habladores, aventureros y arriesgados, con carácter impulsivo, bromistas, despreocupados y tienden a ser agresivos. En el otro polo los introvertidos son personas retraídas, quietas, amantes de la lectura, tienen pocos amigos pero muy escogidos, les gusta hacer planes a largo plazo, piensan las cosas antes de hacerlas y llevan una vida ordenada.
E1 Cordialidad	.57	
E2 Gregarismo	.72	
E3 Asertividad	.68	
E4 Actividad	.53	
E5 Búsqueda de emociones	.56	
E6 Emociones positivas	.66	
Apertura a la Experiencia	.82	Personas abiertas, imaginativas, con experiencias variadas. Valores e ideas no convencionales, y amplitud de intereses. Gusto por el arte y la belleza. Sensibles y emotivos. Intelectualmente activos, creatividad. Puede indicar flexibilidad, siendo lo opuesto de rigidez.
O1 Fantasía	.71	
O2 Estética	.71	
O3 Sentimientos	.50	
O4 Acciones	.52	
O5 Ideas	.76	
O6 Valores	.35	
Afabilidad o Amabilidad	.83	Confiado, altruista, compasivo, franco y sensible con los demás, apacibles y buenos, conciliadores.
A1 Confianza	.66	
A2 Franqueza	.61	

A3 Altruismo	.52	Humildes, no llaman la atención.
A4 Actitud conciliadora	.56	Afectados por la situaciones ajenas, preocupados por otros.
A5 Modestia	.65	
A6 Sensibilidad a los demás	.44	
Tesón o Responsabilidad	.88	
C1 Competencia	.55	
C2 Orden	.59	
C3 Sentido del deber	.52	Sentido del deber y el orden. Búsqueda de objetivos, autodisciplinados, eficientes. Son personas voluntariosas, escrupulosas, puntuales y fiables, que controlan sus impulsos.
C4 Necesidad de logro	.55	
C5 Autodisciplina	.61	
C6 Deliberación	.72	

Los coeficientes *alfa* de Cronbach en la muestra de tipificación española (N=2000) se consideran aceptables, aunque son en ocasiones un poco más bajos. La descripción se refiere a las puntuaciones altas en cada una de las escalas, la puntuación baja supone atribuciones contrarias a las expresadas.

6.2.2.2 Test Factor "g" Cattell (Escala 3) (Cattell & Cattell, 1973/1999)

Esta prueba mide la inteligencia como capacidad mental general denominada también "factor g". Existen tres versiones una para niños, otra destinada a adolescentes y la de adultos. En nuestro estudio hemos empleado la escala tres que se emplea en jóvenes a partir de quince años y en adultos. Se trata de una prueba no verbal, de papel y lápiz, en la que se pide al sujeto que relacione figuras y formas. La prueba está compuesta por cuatro subtest denominados cada uno de ellos: series, clasificación, condiciones y matrices. En ellos el individuo debe realizar unas operaciones cognitivas de identificación, semejanzas perceptivas, seriación, clasificación, matrices y comparaciones. Con la intención de evitar que las diferencias perceptivas influyan en el resultado se utilizan distintos objetos o dibujos. Es una prueba en la que se controla el tiempo de ejecución en cada una de las tareas a realizar.

La aplicación puede ser individual o colectiva.

El Factor "g" de Cattell es un test clásico para determinar la inteligencia psicométrica de un sujeto, concebida como una capacidad mental general. Es una prueba libre de contenido cultural, de lenguaje o de la influencia de factores socioculturales, ya que se trata de una prueba figurativa.

La corrección se realiza mediante una plantilla. Se obtienen los resultados en cada una de las tareas y la puntuación global de la prueba sería la suma de estas. Para conocer el índice de inteligencia que presenta el estudiante se comparó con los baremos recogidos en el manual del instrumento.

6.2.2.3 Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)

Se ha utilizado la versión 2.0 en la adaptación de Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2001/2006), editada por TEA. Es un instrumento de los denominados de habilidad, pues el individuo ha de realizar una serie de tareas de ejecución divididas en dos áreas y cuatro ramas. Veámoslo con mayor precisión en la Tabla 6.3.

Tabla 6.3

Descripción de las ramas y áreas del MSCEIT incluyendo los datos psicométricos según alfa de Cronbach método consenso/experto en MSCEIT v2.0 según el Manual de Mayer, Salovey y Caruso (2006)

Área	Ramas	Habilidad	Tareas
Experiencial ($\alpha=.90/.90$)	Percepción de las emociones ($\alpha= 91/.90$)	Identificar emociones	En rostros($\alpha=.80/.82$) En fotografías de paisajes y diseños abstractos ($\alpha=.88/.87$)
	Asimilación de las emociones($\alpha=.76/.76$)	Describen sentimientos vocabulario no emocional o indican qué emoción es más favorable para tareas.	Facilitación($\alpha=.64/.63$) Sensación($\alpha=.65/.55$)
	Comprensión emocional($\alpha=.80/.77$)	Responder preguntas sobre la evolución de las emociones en el tiempo y combinaciones de emociones.	Transformaciones emocionales($\alpha=.70/.68$) Combinación de emociones($\alpha=.66/.62$)
Estratégica ($\alpha=.88/.86$)	Manejo emocional($\alpha=.83/.81$)	Elegir entre una serie de situaciones, la forma más adaptativa de regular los sentimientos y otros que surgen en relación con otras personas.	Manejo emocional (en uno mismo) ($\alpha=.69/.64$)
	Manejo emocional($\alpha=.83/.81$)	Elegir entre una serie de situaciones, la forma más adaptativa de regular los sentimientos y otros que surgen en relación con otras personas.	Manejo emocional (en los demás) ($\alpha=.67/.64$) Manejo emocional (en los demás) ($\alpha=.67/.64$)

La prueba MSCEIT fue corregida utilizando el servicio informático de la Editorial TEA. La Editorial ofrece puntuaciones según cada tarea, según cada rama de la prueba,

según cada área (experiencial y estratégica) y la puntuación total de la prueba: Percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y manejo emocional.

6.2.2.4 EQ-Bar On (EQ-i) Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997)

El cuestionario EQ-i (Inventario de Cociente Emocional) es una de las medidas de IE rasgo más ampliamente utilizadas en la literatura. Su fundamentación teórica es un poco difusa, dado que fue reconvertido en un cuestionario de IE a partir de un inventario original de bienestar subjetivo.

La estructura a priori del EQ-i es de 133 ítems, quince subescalas y cinco factores de orden superior: “intrapersonal”, “interpersonal”, “adaptación”, “manejo del estrés” y “estado de ánimo general”. No obstante, empíricamente, no hay evidencia para una estructura de orden superior, pues el cuestionario parece ser unifactorial (Petrides & Furnham, 2001). Además en un análisis factorial por ítems, Palmer, Manocha, Gignac y Stough (2003) identificaron una solución factorial de seis subescalas, en lugar de las quince descritas en el manual técnico del inventario. Otra limitación del EQ-i es que incluye varias facetas o dimensiones irrelevantes (por ejemplo, "solución de problemas", “prueba de realidad”, “independencia”) y descuida muchas otras que son relevantes (“percepción emocional”, “expresión emocional”, “regulación emocional”). A pesar de ello, el EQ-i representa el dominio muestral de la IE rasgo mejor que otros muchos inventarios. Véase Petrides y Furnham (2001).

La fiabilidad del test es buena en general con un índice de .85 y la fiabilidad test-retest es también buena. Su validez predictiva se orienta a salud mental, afrontamiento, satisfacción laboral y satisfacción marital. No hay datos sobre validez incremental y la validez convergente y discriminante queda establecida en correlaciones moderadas con los cinco grandes. La estructura factorial es calificada de incierta por los autores consultados (Pérez-Gonzalez, Petrides & Furnham, 2005/2009).

Como reflejamos en la Tabla 6.4. “Modelos de IE e instrumentos de medida” el EQ-i no solo ofrece información sobre competencias emocionales y sociales, además puede dar un perfil social y afectivo (Bar-On, 2000). Recordemos aquí que se trata de una medida de autoinforme con una escala tipo Likert de cinco puntos, donde el

individuo indica su grado de acuerdo con un enunciado que expresa un estado emocional en primera persona por ejemplo: *No estoy contento*.

En la traducción empleada en este trabajo, realizada por la Dra. Mercedes Ferrando, el grado de acuerdo se marcaba de menor a mayor: el número 1, significa que *Rara vez o nunca le pasa*, el 2, significa que *Pocas veces le pasa*, el número 3, *A veces te pasa*, el 4 *Muchas veces le pasa* lo que dice la frase y por último, elegir el número 5, indica que *con mucha frecuencia o siempre le pasa*.

Las puntuaciones obtenidas en cada factor se suman obteniendo un total que indica su IE general, así como indicadores individuales para cada una de las cinco dimensiones de orden superior. Veamos la estructura del EQ-i y la consistencia interna informada para las diferentes subescalas en la Tabla 6.4.

Tabla 6.4

Dimensiones, factores y áreas del modelo incluyendo los datos psicométricos de las subescalas medidas por el EQ-i (Bar-On, 1997)

Factor	Área	α	Descripción
Intrapersonal (CIA)	Comprensión emocional de sí mismo (CM)	.79	La habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el por qué de estos.
	Asertividad (AS)	.76	La habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
	Autoconcepto (AC)	.86	La habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también, nuestras limitaciones y posibilidades.
	Autorrealización (AR)	.76	La habilidad para realizar lo que realmente queremos, podemos y disfrutamos de hacerlo.
	Independencia (IN)	.72	Es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.
	Empatía (EM)	.74	La habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
Interpersonal (CIE)	Relaciones Interpersonales (RI)	.76	La habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
	Responsabilidad Social (RS)	.69	La habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.
	Solución de problemas (SP)	.77	La habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.
de Adaptabilidad (CAD)	Prueba de la realidad (PR)	.73	La habilidad para evaluar la correspondencia entre los que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo).
	Flexibilidad (FL)	.70	La habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.
Manejo de Estrés (CME)	Tolerancia al estrés (TE)	.80	La habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.

Estado de Ánimo (CAG)	Control de impulsos (CI)	.80	La habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.
	Felicidad (FE)	.79	La habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
	Optimismo (OP)	.79	La habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.
Escala de Impresión Positiva	Esta escala se refiere a la autopercepción que un sujeto tiene de sí mismo. Más que medir un factor dentro de la inteligencia emocional, trata de controlar la tentación que los sujetos tienen a dar una buena impresión de sí mismos que puede ser exagerada. Por lo tanto, se utiliza para controlar esta variable, siendo sospechoso cuando la puntuación es muy alta.		

6.2.2.5 Calificaciones

Se han tenido en cuenta también las calificaciones académicas de los alumnos participantes matriculados en la escuela de Arte Dramático.

Los alumnos de Arte Dramático cursan unas diez asignaturas por curso, pero para el presente estudio se ha tenido en cuenta únicamente la calificación en las asignaturas troncales de cada especialidad: Interpretación y Dirección escénica respectivamente, correspondientes al año en curso del alumno.

6.2.2.6 Resumen de las variables del estudio

En la Tabla 6.5 presentamos de forma esquemática las variables que se han estudiado.

Tabla 6.5
Descripción de variables del estudio

Constructo	Medida	Dimensiones
Inteligencia psicométrica	Factor "g"	C.I.
Personalidad	NEO PI-R	Neuroticismo Extraversión Apertura a la Experiencia Amabilidad Responsabilidad

	De habilidad	MSCEIT	Percepción emocional Asimilación emocional Comprensión emocional Manejo emocional
Inteligencia emocional	Autoinformada	EQ-i	Intra-personal Inter-personal Adaptabilidad Manejo del estrés Estado de ánimo Impresión (positiva-negativa)
Predicción profesional	del éxito	Calificaciones	Interpretación Dirección escénica

6.2.3. PROCEDIMIENTO

La recogida de datos se realizó a finales del curso 2009-2010 y a lo largo del curso 2010-2011.

Previamente, se solicitó permiso a la dirección del centro que nos dio todas las facilidades para llevar a cabo este trabajo. Se informó a los alumnos de las características del trabajo y se les convocó en diferentes horarios para realizar los test de forma voluntaria.

Dadas las especiales condiciones de los cursos y grupos, recoger datos al finalizar el curso 2009-2010 se hizo muy complicado pues los grupos eran muy reducidos (doce alumnos o menos por grupo, la enseñanza era individualizada por proyectos en muchos casos) y al estar los alumnos muy ocupados preparando sus exámenes finales y muestras de fin de curso nos vimos obligados, ante la escasez de datos obtenidos, a continuar la recogida de información a principio del curso académico siguiente.

En esta nueva ocasión, la recogida de datos se realizó aprovechando el contexto espacio temporal que proporcionaban las asignaturas troncales, donde los grupos son más numerosos (24 alumnos). Los profesores de estas asignaturas cedieron amablemente su horario lectivo para realizar algunas de las pruebas. No obstante, y debido a la duración de las pruebas de IE y personalidad que superan los 40 minutos, más el tiempo de explicación y preparación, se realizaron varias prospecciones a lo largo del curso 2010-2011, pasando en ocasiones las diferentes pruebas en grupos muy

reducidos o de forma individual hasta alcanzar un número considerable de alumnos con todas las pruebas cumplimentadas o al menos dos o tres de las pruebas planteadas. Para evitar que los alumnos perdieran tiempo lectivo, se realizaron varias convocatorias en horario de tarde y mañana para completar de una en una la batería de pruebas. Todas las pruebas tuvieron un carácter voluntario.

Se administraron todos los test siguiendo las instrucciones de los correspondientes manuales y los tiempos de aplicación establecidos. No se consideró relevante el orden a la hora de cumplimentar los test, sí pudimos detectar cierto cansancio en los individuos tras pasar los test de IE, por considerar los participantes que exigían mucha atención, por ese motivo optamos por no pasar más de un test por convocatoria.

6.2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 20 (IBM, 2011) para Windows. En función de los objetivos e hipótesis planteadas se han realizado análisis descriptivos, comparativos y correlacionales.

Se han realizado análisis descriptivos de cada uno de los constructos estudiados. Análisis de comparación de medias, entre los que encontramos la distribución *t* de Student, ANOVA o MANOVA según el caso particular de cada grupo de variables. Y la *d* de Cohen para calcular el tamaño del efecto en términos relativos.

Para establecer las diferencias entre dos o más grupos se ha realizado un análisis discriminante empleando como procedimiento el estadístico Lambda de Wilks.

En el caso del test de Bar-On se ha realizado un análisis de regresión de cada factor. Para ello, se han hecho cinco análisis factoriales exploratorios, uno por cada factor. Lo que hemos hecho en cada análisis es introducir las variables del factor eje (las variables que miden adaptabilidad) y hemos hecho un factorial pidiendo un único factor, y hemos pedido al programa que guarde las puntuaciones de regresión de ese factor.

Para analizar la influencia de la IE y la personalidad como predictor en las calificaciones se utilizó un modelo de regresión lineal por pasos sucesivos.

6.3. RESULTADOS

Los resultados de este estudio se han organizado según los objetivos planteados en la tesis. Estos resultados aluden al estudio del perfil cognitivo-emocional de los estudiantes de Arte Dramático.

6.3.1. Estadísticos descriptivos y comparación con la población general

En este apartado damos respuesta al primero de nuestros objetivos: realizar un estudio descriptivo sobre el perfil psico-cognitivo de los alumnos de Arte Dramático (especialidades de Interpretación y Dirección de escena), comparándolos con la población normativa.

6.3.1.1. Perfil en Personalidad

En primer lugar vamos a estudiar el perfil de personalidad de los estudiantes de Arte Dramático, como vemos en la Figura 5.1. Las puntuaciones centiles de nuestros participantes se sitúan dentro de las puntuaciones medias, ya que ninguna puntuación está por encima del PC = 75, ni por debajo del PC = 25. La puntuación más baja se obtiene en el factor Responsabilidad (Conciencia) en el que nuestros alumnos solo obtienen un centil de 39,37.

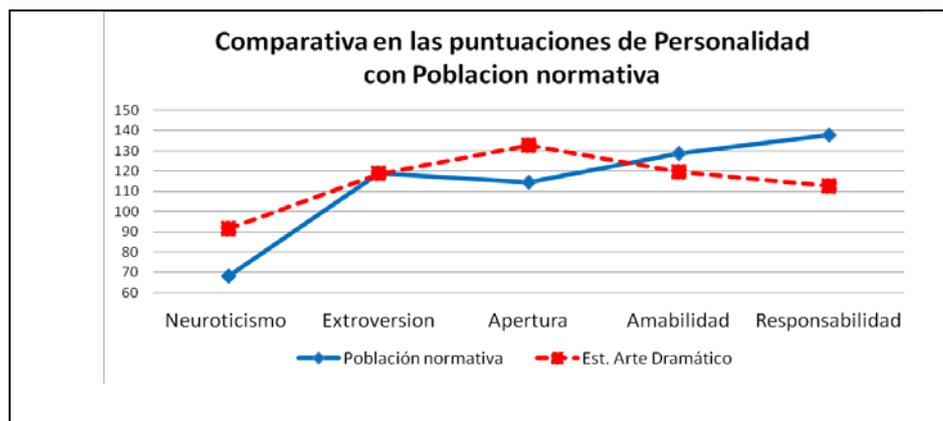


Figura 6.1

Gráfico sobre las puntuaciones medias de la población normativa y los estudiantes de Arte Dramático en los cinco factores de personalidad

Para conocer si realmente existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de nuestra muestra (estudiantes de Arte Dramático) y la población normativa (población con la que se han realizado los baremos de la prueba) hemos llevado a cabo un análisis de comparación de medias (*t* de Student) entre ambas poblaciones. Para ello, hemos utilizado los datos de la población normativa recogidos en el manual de la prueba editada por TEA (Costa & McCrae, 2002).

La Figura 6.1 y la Tabla 6.6 muestran las puntuaciones medias de ambas muestras. Como se observa los alumnos de Arte Dramático, en comparación con la población normativa, son más neuróticos, más abiertos, menos amables y menos responsables. Presentando puntuaciones similares en extroversión. Al realizar las pruebas *t* de Student para muestras independientes comprobamos que todas estas diferencias mencionadas eran estadísticamente significativas. El tamaño del efecto, medido con el estadístico *d* de Cohen, nos muestra que los tamaños del efecto de dichas diferencias son de alta magnitud para los factores Neuroticismo, Apertura y Responsabilidad, y de magnitud media para Amabilidad.

Tabla 6.6

Descriptivos y comparación entre la población normativa y los estudiantes de Arte Dramático

	Población normativa			Est. Arte Dramático			<i>d</i> de Cohen	<i>t</i> de Student
	N	M	DT	N	M	DT		
Neuroticismo	4000	68,02	21,22	161	91,53	21,01	-1,11	t(160)=14,12; <i>p</i> <.001
Extroversión	4000	118,75	16,9	161	118,64	18,74	0.006	t(160)=-,075; <i>p</i> =.941
Apertura	4000	114,52	16,73	161	132,55	16,70	-1,08	t(160)=13,7; <i>p</i> <.001
Amabilidad	4000	128,55	16,06	161	119,40	16,04	0.570	t(160)=-7,23; <i>p</i> <.001
Responsabilidad	4000	137,63	20,19	161	112,76	18,89	1,273	t(160)=-16,704; <i>p</i> <.001

6.3.1.2. Perfil de los alumnos de Arte Dramático en Inteligencia general

En cuanto al nivel de inteligencia general, nuestros alumnos obtuvieron una media de la puntuación directa de 22 (*dt* = 4,81) que correspondería con una puntuación centil de 70 según el manual de TEA (Cattell & Cattell, 1997). Es decir, nuestros alumnos

presentan un mayor nivel de inteligencia que la población normativa. De hecho, la media para la población normativa adulta obtenida según el manual² fue de 19,31 ($dt = 5,84$).

Para conocer si estas diferencias eran debidas al azar o si eran estadísticamente significativas, se llevó a cabo una prueba *t* de Student que mostró que estas diferencias sí que eran significativas [$t(212) = -8,144$; $p < ,001$] con un tamaño del efecto de magnitud media (d de Cohen = 0,505).

6.3.1.3. Perfil de los alumnos de Arte Dramático en MSCEIT

Las puntuaciones de la prueba MSCEIT están expresadas en una escala de CI. Como vemos, nuestros participantes obtienen Coeficientes Emocionales por encima de 100 excepto en Facilitación ($M = 98,54$), puede verse en la Figura 6.2 y en la Tabla 6.7. Teniendo en cuenta que las puntuaciones están en una escala de CI, y que por tanto la desviación típica debería ser de 15, presentan menor variabilidad en sus puntuaciones, es decir es una población más homogénea, ya que ninguna de las desviaciones típicas está por encima de 12,5.

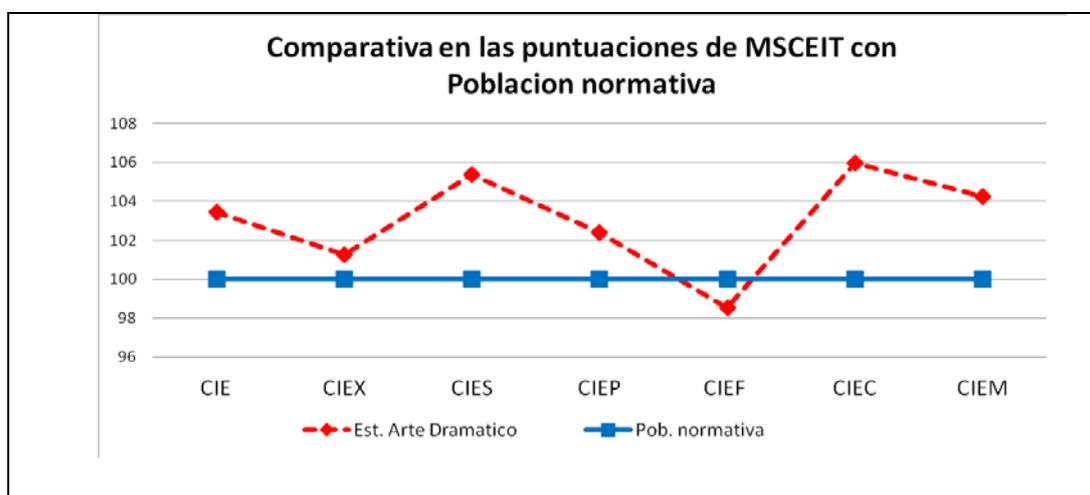


Figura 6.2

Gráfico sobre las puntuaciones medias de la población normativa y los estudiantes de Arte Dramático en las habilidades emocionales medidas por el MSCEIT

²Se tomó como referencia la población normativa “Adultos, población general” del manual de TEA Ediciones de 1999

Para profundizar en el perfil de Inteligencia Emocional de nuestros participantes hemos procedido a comparar sus puntuaciones con las de la población normativa. Como hemos mencionado nuestros alumnos muestran una pequeña diferencia en Inteligencia Emocional con respecto a la población normalizada. Para saber si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se procedió a realizar una *t* de Student.

Se encontró una diferencia estadísticamente significativa para la puntuación total de Inteligencia Emocional [$t(183) = 4,821; p < .001$], con un tamaño del efecto pequeño.

Cuando se analizaron las diferencias según las áreas de la IE, nuestros alumnos, destacan particularmente en el área estratégica [$t(189) = 6,76; p < .001$]. Lo cual se corrobora cuando miramos las ramas que forman esta área: la rama de comprensión emocional, que es en la que más destacan nuestros alumnos [$t(189) = 6,51; p < .001$], y la rama de manejo emocional [$t(189) = 5,057; p < .001$]. Sin embargo, nuestros alumnos presentan, con respecto a la población normativa, menor facilitación emocional [$t(183) = -2,298; p = .023$]. Todas estas diferencias obtuvieron tamaños del efecto de magnitud media.

Tabla 6.7

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el MSCEIT y comparaciones entre los participantes y la población normativa

	Est. Arte Dramático			Pob. normativa		<i>d</i> de Cohen	<i>t</i> de Student
	N	M	DT	M	DT		
MSC_CIE	184	103,45	9,711	100	15	0.28	$t(183)=4,821; p < .001$
MSC_CIEEX	184	101,24	10,937	100	15	0.10	$t(183)=1,537; p = .126$
MSC_CIES	190	105,37	10,94	100	15	0.41	$t(189)=6,76; p < .001$
MSC_CIEP	189	102,41	12,151	100	15	0.18	$t(188)=2,73; p = .007$
MSC_CIEF	184	98,54	8,63	100	15	-0.12	$t(183)=-2,298; p = .023$
MSC_CIEC	190	105,95	12,592	100	15	0.43	$t(189)=6,51; p < .001$
MSC_CIEM	190	104,24	11,549	100	15	0.32	$t(189)=5,057; p < .001$

CIE: Cociente de Inteligencia Emocional; CIEEX: Área experiencial; CIES: Área estratégica; CIEP: Percepción emocional; CIEF: Facilitación emocional; CIEC: Comprensión emocional; CIEM: Manejo emocional

6.3.1.4. Perfil de los alumnos de Arte Dramático en Inteligencia Emocional Autopercibida

Referente al cuestionario de inteligencia emocional autopercibida diseñado por Bar-On, este no ha sido utilizado en muestra española, nos es imposible hacer una comparativa de nuestros participantes con la muestra normativa. Además debido a que la estructura factorial propuesta por el autor no se confirmó, y en el manual de la prueba no se explicitaba suficientemente qué ítems cargan en cada dimensión; habiendo ítems que cargaban en más de una dimensión.

Se optó por calcular las puntuaciones de cada factor haciendo uso del análisis factorial exploratorio, obteniéndose dichas puntuaciones por análisis de regresión, como se indicó en la descripción del instrumento. Por tanto, las puntuaciones obtenidas en las cinco dimensiones (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo) tienen como media 0 y como desviación típica 1.

6.3.2. Estudiar diferencias en los perfiles psico-cognitivos-emocionales de los participantes atendiendo a su especialidad de estudios (Interpretación vs. Dirección)

6.3.2.1. Diferencias en personalidad según la especialidad

La Tabla 6.8 muestra que, los alumnos de Dirección son, en comparación con sus compañeros de Interpretación, menos agradables, más extrovertidos, más neuróticos y menos abiertos. Sus niveles de conciencia-responsabilidad parecen ser similares.

Para comprobar si estas diferencias son estadísticamente significativas se ha llevado a cabo un MANCOVA, introduciendo como factores dependientes las dimensiones de personalidad medidas con la prueba NEO PI-R, y como factor independiente la especialidad de estudios. Como co-variables se introdujeron las variables de edad y curso académico.

Como en los casos anteriores las diferencias no fueron estadísticamente significativas [Λ de Wilks $F(5, 148) = ,739; p = ,596 \eta^2 = ,024$].

Tabla 6.8

Estadísticos descriptivos y diferencia de medias para la personalidad según especialidad

	Interpretación			Dirección			ANOVA*
	N	Media	DT	N	Media	DT	
NEOPIR_A	138	119,38	16,122	23	84,35	21,116	$F(1,152)=0.549; p=.46$
NEOPIR_C	138	112,57	18,993	23	116,26	21,930	$F(1,152)=0.078; p=.781$
NEOPIR_E	138	119,04	18,219	23	135,22	15,024	$F(1,152)=1,677; p=.197$
NEOPIR_N	138	92,72	20,830	23	119,48	15,914	$F(1,152)=0.962; p=.328$
NEOPIR_O	138	132,10	16,976	23	113,87	18,653	$F(1,152)=0.009; p=.925$

(*)Diferencias según grupo controlando el efecto de la edad y el curso

6.3.2.1. Diferencias en Inteligencia general según la especialidad

Referente a la inteligencia general, el grupo de Interpretación obtuvo una media de 21,97 ($dt = 4,92$), mientras que el grupo de dirección obtuvo una media de 22,28 ($dt = 4,06$). Los resultados de la prueba t de Student revelaron que estas diferencias no eran estadísticamente significativas [$t(210) = -,303; p = ,762$].

6.3.2.2. Diferencias en Inteligencia Emocional medida por el MSCEIT

En primer lugar, se hallaron los estadísticos descriptivos de ambos grupos. Como podemos ver, había cierto desequilibrio entre los grupos, ya que el grupo de alumnos que estudian dirección es mucho menor. Los estadísticos descriptivos de las puntuaciones nos indican que los grupos muestran escasas diferencias. La mayor diferencia se encontraría en el total de la Inteligencia Emocional medida por el MSCEIT, a favor de los alumnos de dirección (Tabla 6.9).

Tabla 6.9

Estadísticos descriptivos y diferencia de medias para el MSCEIT según especialidad

	Interpretación			Dirección			ANOVA*
	N	Media	DT	N	Media	DT	
MSC_CIE	166	4230,17	1078,35	23	4422,13	308,68	F(1,177)=0.37; p= .545
MSC_CIEX	160	4532,04	523,93	23	4552,83	491,06	F(1,177)=,233; p= .63
MSC_CIES	166	4318,64	390,10	23	4291,39	481,12	F(1,177)=,212; p= .646
MSC_CIEP	165	4848,38	768,42	23	4841,57	761,80	F(1,177)=,163; p= .687
MSC_CIEF	160	4200,11	486,62	23	4264,09	343,92	F(1,177)=,174; p= .677
MSC_CIEC	166	4731,41	566,05	23	4735,22	641,15	F(1,177)=,065; p= .8
MSC_CIEM	166	3905,83	497,78	23	3847,78	557,43	F(1,177)=1,06; p= .305

(*) Diferencias según grupo controlando el efecto de la edad y el curso

CIE: Cociente de Inteligencia Emocional; CIEX: Área experiencial; CIES :Área estratégica; CIEP: Percepción emocional; CIEF: Facilitación emocional; CIEC: Comprensión emocional; CIEM: Manejo emocional

Debido a que los alumnos que estudian Dirección son mayores que los alumnos que estudian Interpretación. Para comprobar si las diferencias eran estadísticamente significativas se llevó a cabo un análisis MANCOVA, introduciendo como variable fija la especialidad de estudios, como variables dependientes las medidas de IE del MSCEIT, y como covariables la edad y el curso.

Los resultados indicaron que no había diferencias estadísticamente significativas en Inteligencia Emocional medida por el MSCEIT dependiendo de la especialidad de estudios [Lambda de Wilks F (7, 171) = ,374; p = ,916 η^2 = ,078]. Los resultados de las comparaciones entre sujetos confirmaron que las diferencias no eran significativas.

6.3.2.3. Diferencias según especialidad para Inteligencia emocional con EQ-i

Según muestra la Tabla 6.10 en la que se exponen los descriptivos estadísticos de media y desviación típica de cada uno de los grupos para las dimensiones medidas con la prueba de autoinforme de Inteligencia Emocional, se aprecia que los alumnos de Dirección obtienen puntuaciones mayores que sus compañeros en todas las dimensiones salvo en Interpersonal, donde se encuentra la mayor diferencia entre los grupos. Las

siguientes dimensiones con mayores diferencias son Adaptabilidad e Intrapersonal, a favor de los alumnos de Dirección Escénica.

Tabla 6.10

Estadísticos descriptivos y diferencia de medias para el IE autoinformada según especialidad

	Interpretación			Dirección			ANOVAS
	N	Media	DT	N	Media	DT	
EQ.ADAP.	147	-,046	1,019	22	,307	,815	F(1,129)=0.1; p= .76
EQ.ANIMO	146	-,006	1,008	21	,041	,964	F(1,129)=0.17; p= .68
EQ.INTRA	143	-,040	1,027	20	,285	,741	F(1,129)=0.47; p= .49
EQ.MANEJO	149	-,029	1,026	21	,209	,776	F(1,129)=0.01; p= .9
EQ.INTER.	147	,051	1,008	22	-,339	,896	F(1,129)=1,16; p= .28

(*)Diferencias según grupo controlando el efecto de la edad y el curso

Para comprobar si estas diferencias son estadísticamente significativas se optó por utilizar una MANCOVA introduciendo como factores dependientes las dimensiones de IE medidas con la prueba de autoinforme y como factor independiente la especialidad de estudios. Como co-variables se introdujeron las variables de edad y curso académico.

Los resultados apuntaron a que no existían diferencias en las dimensiones de IE dependiendo de la especialidad [Lambda de Wilks F (6, 124) = ,707; p = ,645 ζ^2 parcial = ,033].

6.3.3. Diferencias entre los participantes según el género

Hemos llevado a cabo un estudio para conocer si hay diferencias entre hombres y mujeres estudiantes de Arte Dramático en las variables de Personalidad, Inteligencia general e Inteligencia Emocional.

Como vemos en la Figura 6.3, las puntuaciones de las chicas en las dimensiones de personalidad son mayores para Amabilidad, Responsabilidad y Extroversión, mientras que los chicos muestran mayor Neuroticismo y Apertura mental.

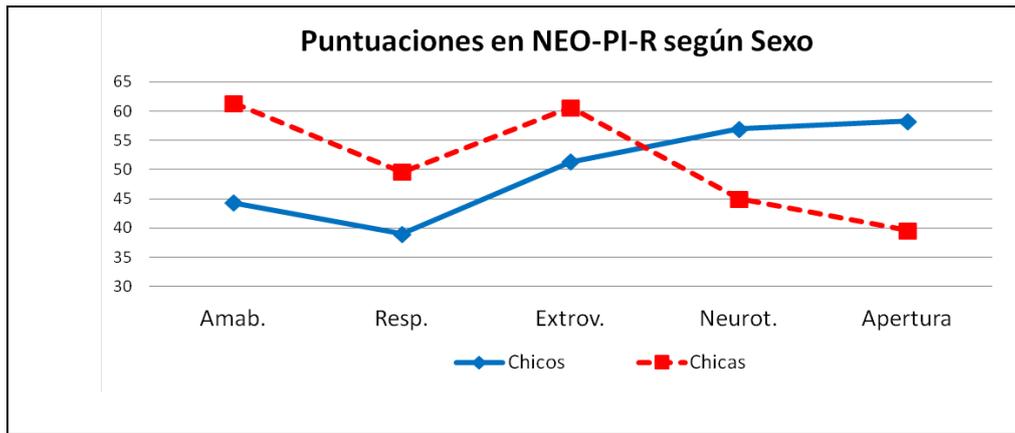


Figura 6.3 Gráfico de las puntuaciones medias de chicas y chicos en las dimensiones valoradas por el NEO-PI-R (se han tomado las puntuaciones t, baremadas y no las directas)

Si observamos las desviaciones típicas, vemos que los chicos muestran mayor variabilidad en las puntuaciones de Amabilidad, Extroversión y Apertura, es decir, son menos homogéneos en sus puntuaciones que las chicas.

Cuando comprobamos la significación estadística de las diferencias de medias encontramos que chicos y chicas solo difieren de forma estadísticamente significativa en Amabilidad [$t(159) = -3,289; p = .001$].

Tabla 6.11

Estadísticos descriptivos para chicos y chicas en personalidad y resultados de las pruebas t de Student

	Chicos			Chicas			t de Student
	N	M	DT	N	M	DT	
NEOPIR_A	55	44,31	10,11	106	61,35	7,72	$t(159) = -3,289; p = ,001$
NEOPIR_C	55	38,95	6,61	106	49,56	9,97	$t(159) = 1,045; p = ,298$
NEOPIR_E	55	51,31	10,33	106	60,63	8,76	$t(159) = -1,586; p = ,115$
NEOPIR_N	55	56,96	8,59	106	44,95	8,85	$t(159) = -,417; p = ,678$
NEOPIR_O	55	58,29	9,12	106	39,58	7,60	$t(159) = -,529; p = ,598$

En relación con la Inteligencia General, los chicos ($M = 23,01$; $DT = 4,976$) puntúan por encima de las chicas ($M = 21,37$; $dt = 4,617$), siendo esta diferencia estadísticamente significativa [$t(211) = 2,44$; $p = .015$].

Se ha estudiado también la diferencia entre chicos y chicas en Inteligencia Emocional de habilidad (medida con el MSCEIT). La Figura 6.4 y la Tabla 6.12 muestran las puntuaciones medias y las desviaciones típicas.

Como se observa, chicos y chicas presentan puntuaciones similares. Estando la mayor diferencia en Comprensión Emocional (diferencia de 2,7 puntos a favor de los chicos) y en Percepción Emocional (diferencia de 2,4 puntos a favor de las chicas). Esta igualdad en las puntuaciones de la Inteligencia Emocional entre chicos y chicas se corroboró a través de los análisis de diferencia de medias. No encontrándose ninguna diferencia estadísticamente significativa (Tabla 6.12).

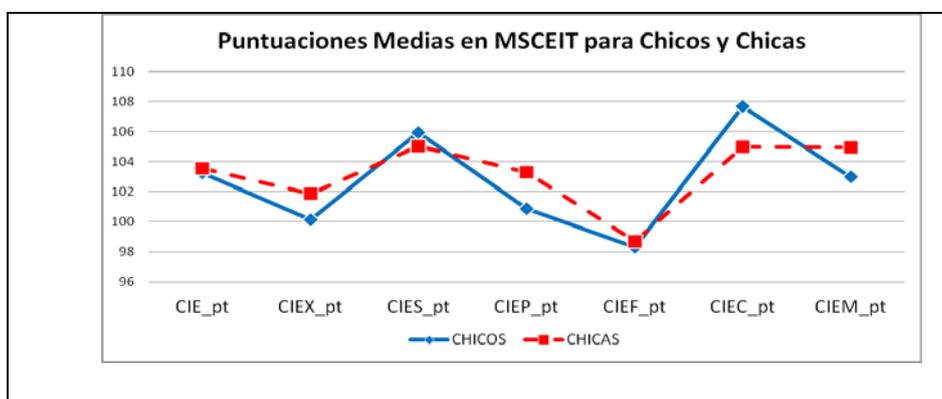


Figura 6.4 Grafico de las puntuaciones medias de varones y mujeres en las dimensiones valoradas por el MSCEIT (se han tomado las puntuaciones t, baremadas y no las directas)

Tabla 6.12

Estadísticos descriptivos y comparación de medias en Inteligencia Emocional según sexo

	CHICOS			CHICAS			t de Student
	N	M	DT.	N	M	DT.	
MSCEIT_CIE	66	103,24	8,858	118	103,57	10,192	t(182) = -,217 ; p= .828
MSCEIT_CIEX	66	100,12	9,953	118	101,86	11,444	t(182) = -1,037 ; p= .301
MSCEIT_CIES	68	105,94	10,559	122	105,05	11,176	t(188) = ,538 ; p= .591
MSCEIT_CIEP	68	100,85	11,358	121	103,29	12,536	t(187) = -1,326 ; p= .187
MSCEIT_CIEF	66	98,29	8,093	118	98,68	8,946	t(182) = -,293 ; p= .770
MSCEIT_CIEC	68	107,68	10,954	122	104,98	13,365	t(1,499)= 162,406; p= .136
MSCEIT_CIEM	68	102,97	10,900	122	104,94	11,881	t(188) = -1,129 ; p= .260

CIE: Cociente de Inteligencia Emocional; CIEX: Área experiencial; CIES: Área estratégica; CIEP: Percepción emocional; CIEF: Facilitación emocional; CIEC: Comprensión emocional; CIEM: Manejo emocional

También hemos comparado la Inteligencia Emocional autopercebida de chicos y chicas, utilizando para ello, las puntuaciones del cuestionario basado en el EQ-i de Bar-On (2000). Como vemos en el gráfico sobre las puntuaciones medias (Figura 6.5), se observan diferencias acusadas en todas las áreas, especialmente en Manejo del Estrés y Estado de Ánimo, en ambos casos a favor de los chicos. Las diferencias menos acusadas se encuentran en Intrapersonal e Interpersonal.

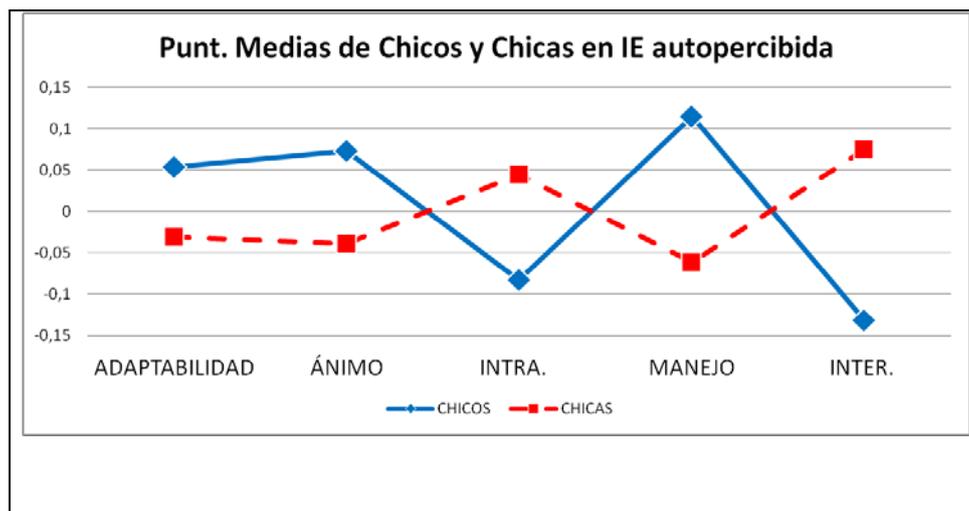


Figura 6.5 Gráfico de Puntuaciones medias por sexo en IE medida con EQ-i de Bar-On

Al comprobar si dichas diferencias eran estadísticamente significativas, encontramos que no lo eran para ninguna de las dimensiones medias (Tabla 6.13).

Tabla 6.13

Estadísticos descriptivos y comparación de medias en IE autoinformada según sexo

	CHICOS			CHICAS			t de Student
	N	M	DT.	N	M	DT	
EQ.ADAP. ³	61	,054	,921	108	-,031	1,045	t(167)= ,531; p=.596
EQ.ÁNIMO	58	,073	,923	109	-,039	1,041	t(165)=,686; p=.494
EQ.INTRA	57	-,083	,882	106	,045	1,059	t(161)=-,775; p=.439
EQ.MANEJO	59	,115	,928	111	-,061	1,035	t(168)=1,097; p=.274
EQ.INTER.	61	-,132	1,071	108	,075	,954	t(167)=-1,294; p=.97

6.3.4. Curso académico

Por último, nos interesa estudiar las diferencias entre los cursos académicos. Es decir, los alumnos al principio y al final de su formación en Arte Dramático.

Si nos fijamos en la variable Inteligencia General, observamos (Figura 6.6, Tabla 6.14) que los cursos de segundo y cuarto son quienes mayores puntuaciones obtienen, mientras que los cursos de tercero y primero obtienen las puntuaciones más bajas. Los análisis de diferencia de medias, no mostraron diferencias estadísticamente significativas dependiendo del curso académico [$F(3, 185) = ,237 ; p = .871$].

³Las puntuaciones del Bar On se han obtenido por regresión de cada factor. Para ello, se han hecho cinco análisis factoriales exploratorios. Uno por cada factor. Lo que hemos hecho en cada análisis es introducir las variables del factor (eje. Las variables que miden adaptabilidad) y hemos hecho un factorial pidiendo un único factor, hemos pedido al programa que guarde las puntuaciones de regresión de ese factor.

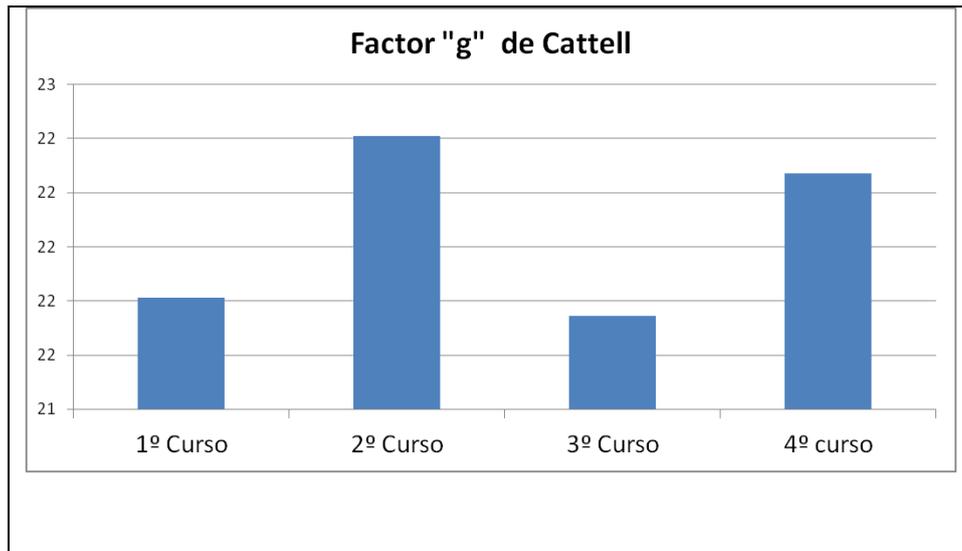


Figura 6.6 Gráfico de puntuaciones medias en inteligencia general según curso

Con respecto a los rasgos de personalidad, observamos en el gráfico de la Figura 6.7, y en la Tabla 6.14 que las puntuaciones para los distintos cursos son similares, si bien, los alumnos de segundo parecen diferenciarse del resto de sus compañeros. Los alumnos de segundo parecen mostrar mayor neuroticismo, menor extroversión, poca amabilidad y menor responsabilidad, con respecto a sus compañeros.

Las pruebas ANOVA realizadas indicaron que dichas diferencias eran estadísticamente significativas para las dimensiones de Neuroticismo [$F(3, 152) = 4,501; p = .005$] y Apertura [$F(3, 152) = 2,701; p = .048$]. Las pruebas post-hoc indicaron que los alumnos de primero se mostraron significativamente menos neuróticos que sus compañeros de segundo y tercero. Y los alumnos de tercero son significativamente menos abiertos que sus compañeros de primero y cuarto.

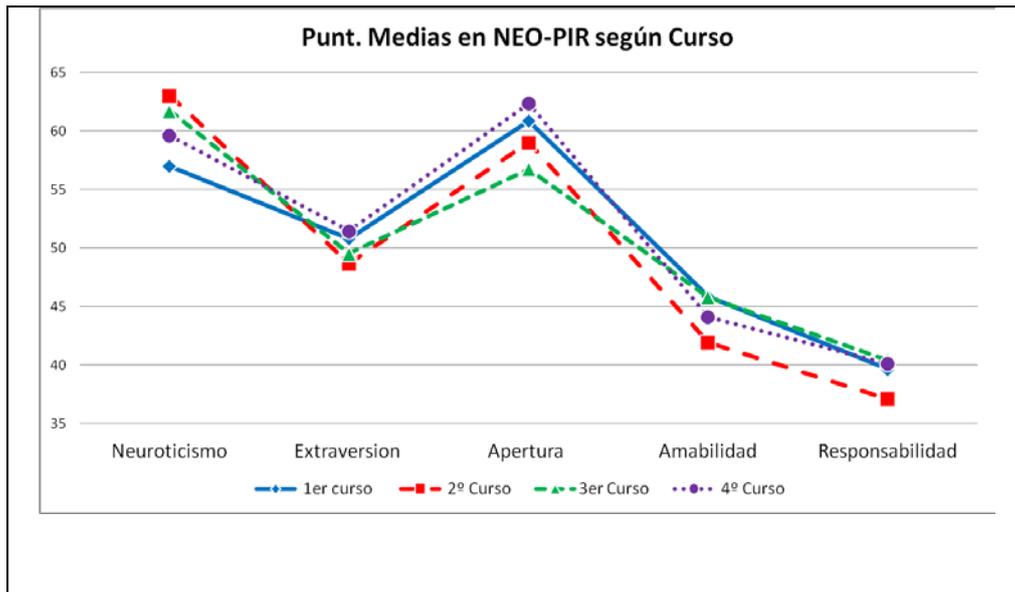


Figura 6.7 Gráfico de Puntuaciones medias en NEO PI-R según curso académico

En relación a la Inteligencia Emocional medida por el MSCEIT, como muestra la Figura 6.8 y la Tabla 6.14, se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas para cada curso, encontramos que los alumnos de primer curso siempre obtienen puntuaciones más elevadas que sus compañeros en las cuatro ramas, y por tanto en las dos áreas y en el CI emocional. Los alumnos que obtienen peores puntuaciones son los de segundo curso. Al llevar a cabo los análisis ANOVA se comprobó que dichas diferencias solo fueron marginalmente significativas para la rama estratégica [$F(3, 183) 2,538; p = .058$]. Los análisis post-hoc mostraron que las diferencias se encontraban entre los alumnos de primero y los de segundo, a favor de los de primer curso.

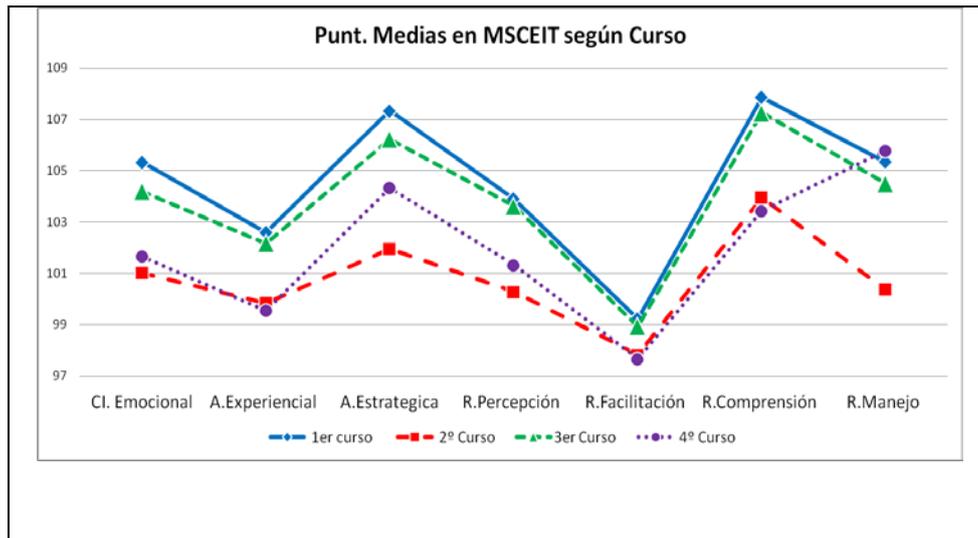


Figura 6.8 Gráfico de puntuaciones medias en MSCEIT según curso académico

En cuanto a las diferencias en Inteligencia Emocional autoinformada (medida a través del cuestionario diseñado por Bar-On, 1997), encontramos, en la Figura 6.9, que los alumnos de segundo curso son quienes peor Inteligencia Emocional perciben en ellos mismos, mientras que son los alumnos de primero y cuarto quienes se perciben con mayor Inteligencia Emocional. Los resultados de las pruebas ANOVA indicaron que ninguna de estas diferencias era estadísticamente significativa (Tabla 6.14).

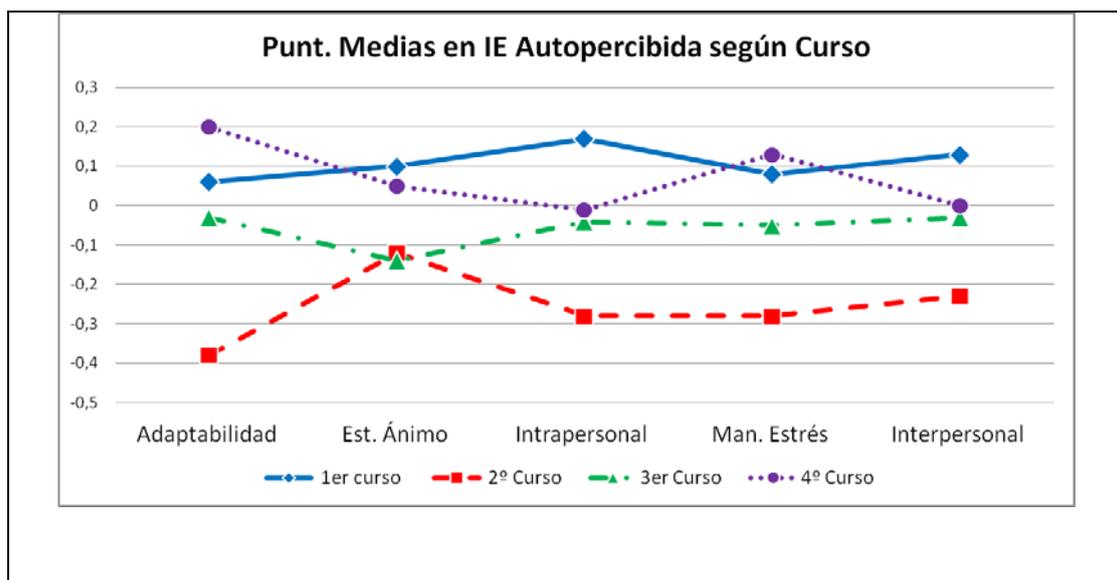


Figura 6.9 Gráfico de las puntuaciones medias en IE autopercebida en función del curso académico

Tabla 6.14

Estadísticos descriptivos por curso académico

	1º curso			2º curso			3º curso			4º curso		
	N	M	DT									
Fg_total	74	21,81	4,93	49	22,41	4,63	39	21,74	4,78	48	22,27	4,88
Neuroticismo	52	56,96	8,94	33	63,00	7,37	35	61,69	5,68	36	59,58	9,27
Extraversión	52	50,81	11,17	33	48,67	9,39	35	49,51	8,93	36	51,44	10,95
Apertura	52	60,87	8,59	33	59,00	10,03	35	56,74	8,42	36	62,33	8,55
Amabilidad	52	45,87	9,80	33	41,91	9,31	35	45,77	9,61	36	44,08	7,76
Responsabilidad	52	39,63	8,15	33	37,09	5,40	35	40,40	6,88	36	40,08	7,11
CI. Emocional	64	105,34	8,67	44	101,02	10,52	35	104,20	8,87	38	101,66	10,08
A Experiencial	64	102,59	9,93	44	99,84	11,38	35	102,17	10,94	38	99,55	11,97
A Estratégica	65	107,34	10,85	48	101,96	10,44	35	106,23	10,84	39	104,33	10,49
R Percepción	65	103,91	11,09	47	100,28	13,04	35	103,63	11,98	39	101,33	12,79
R Facilitación	64	99,23	7,85	44	97,82	8,26	35	98,94	9,00	38	97,66	10,27
R Comprensión	65	107,86	12,37	48	103,96	13,21	35	107,26	11,27	39	103,44	13,29
R manejo	65	105,35	10,77	48	100,38	9,33	35	104,51	13,78	39	105,77	11,97
Adaptabilidad	57	0,06	0,89	33	-0,38	1,06	35	-0,03	1,01	39	0,20	1,02
Est. Ánimo	56	0,10	1,05	34	-0,12	1,03	33	-0,14	0,86	39	0,05	1,02
Intrapersonal	57	0,17	0,92	35	-0,28	1,07	31	-0,04	0,89	36	-0,01	1,14
Man. Estrés	56	0,08	0,99	35	-0,28	1,04	34	-0,05	0,98	40	0,13	0,91
Interpersonal	56	0,13	1,04	34	-0,23	1,00	35	-0,03	0,90	39	0,00	1,05

Tabla 6.15

Resultados de los Análisis de varianza y Análisis post-hoc de la diferencia de medias entre grupos

	ANOVAS	Post hoc
Factor g de inteligencia	F(3, 206)=,237; p=.871	
Neuroticismo	F(3, 152) = 4,501; p= .005	1° > 2°; 1° > 3°
Extroversión	F(3, 152)=,532; p=.661	
Apertura	F(3, 152)=,2,701; p=.048	3° < 1°; 3° < 4°
Amabilidad	F(3, 152)=,1,490; p=.219	
Responsabiliad	F(3, 152)=,1,516; p=.213	
Cociente de inteligencia emocional	F(3, 177) = 2,321; p=.077	
Area experiencial	F(3, 177)=,954; p=.416	
Area estratégica	F(3, 183) 2,538; p=.058	1° > 2°
Percepción emocional	F(3, 182)= 1,035; p=.378	
Facilitación emocional	F(3, 177)= ,389; p=.761	
Comprensión emocional	F(3, 183)= 1,537; p=.206	
Manejo emocional	F(3, 183)= 2,295;p= .079	
Adaptabilidad	F(3, 160)=2,223; p=.088	
Estado de animo	F(3, 158)=,599; p=.616	
Intrapersonal	F(3, 155)= 1,465; p=.226	
Manejo del estrés	F(3, 161)=1,355; p=.258	
Interpersonal	F(3, 160)=,901; p=.442	

6.3.5. Estudiar la influencia de la IE y la personalidad en la calidad como actor y en la calidad como director dramático

El último de nuestros objetivos se refiere a la posibilidad de predecir la calidad como actores o directores de los alumnos de Arte Dramático. Para ello, hemos tomado como criterio de calidad en su futura profesión, las calificaciones obtenidas en las asignaturas troncales de las especialidades de Interpretación y Dirección Escénica respectivamente, que llevan el mismo nombre⁴.

Se analizaron por separado, dependiendo de la especialidad. Para cada especialidad se utilizó un modelo de regresión lineal por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente las calificaciones en Interpretación o Dirección. Y como variables predictoras las referidas a edad, género, nivel de inteligencia general, las variables de IE de habilidad (Percepción, Facilitación, Comprensión y Manejo Emocional), las variables de IE autopercebida (Interpersonal, Intrapersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés y Estado de ánimo) y las variables de personalidad (Neuroticismo, Extraversión, Agradabilidad, Apertura y Conciencia-Responsabilidad).

En el caso de la calidad interpretativa, no se obtuvo ningún modelo que predijera la calidad actuarial de los alumnos.

En el caso de la Dirección escénica se obtuvo un modelo significativo [$F(1,18) = 4,79; p = .042$] que explicaba un 21% la calidad como director de escena. La única variable introducida en el modelo fue la Conciencia-responsabilidad medida por el NEO PI-R (Tabla 6.16).

Tabla 6.16

Coefficientes de regresión para la variable introducida en el modelo

Modelo	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
1					
(Constante)	5,153	1,016		5,072	,000
NEOPIR_C	-,019	,009	-,459	-2,189	,042

a. Especialidad = 2 Dirección

b. Variable dependiente: calificac.Numérica

⁴En el nuevo plan de estudios las asignaturas de la materia Sistemas de Interpretación se denominan *Fundamentos de actuación I* y *II* para primero y segundo curso.

6.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo titulado “*Inteligencia Emocional y Personalidad de los alumnos de Arte Dramático: ¿Qué los define como actores y directores?*” ha tenido por objeto profundizar en el perfil psicológico de los actores. Esta población ha sido objeto de estudio de distintos trabajos como hemos visto en el marco teórico de esta tesis.

Nuestra investigación se ha centrado en conocer la Inteligencia Emocional de estos actores, y supone un trabajo novedoso que nunca se había hecho en nuestro país. A continuación planteamos las conclusiones según los objetivos planteados.

1. Perfil psico-cognitivo de los alumnos de arte dramático

En cuanto al primer objetivo, los resultados nos muestran que se trata de una población caracterizada por una elevada Inteligencia (su media en inteligencia general es significativamente mayor a la de la población normativa). Es importante tener en cuenta al analizar estas diferencias con población normativa que los alumnos de Arte Dramático cursan estudios superiores (todos han realizado con éxito el Bachillerato o una prueba equivalente), mientras que la población normativa de la prueba de factor g, está compuesta por una gran diversidad de profesionales. Aún así, sería lógico pensar que la inteligencia podría ser un factor determinante en el trabajo actoral, particularmente a la hora de memorizar textos, ya que como sugieren Noice y Noice (2002), los buenos actores utilizan distintas estrategias en la memorización, como es razonar el porqué el personaje utiliza una palabra u otra para transmitir un mensaje en una situación concreta.

En cuanto a los rasgos de personalidad, se ha comprobado que se trata de una población caracterizada por niveles altos de neuroticismo, es decir, se caracterizan por la inestabilidad e inseguridad emocional, tasas elevadas de ansiedad, estado continuo de preocupación y tensión, con tendencia a la culpabilidad, lo que estaría de acuerdo con las investigaciones de Marchand-Haycox y Wilson (1992) quienes encontraron que los actores eran más tendentes a la culpa que la población normal e incluso que otros artistas escénicos. Nuestro resultado está parcialmente de acuerdo con los obtenidos por Nettle (2006), quien encontró que los actores son más neuróticos que la población normativa, pero no así las actrices. También coinciden con los resultados de Nowakowka, Strong, Santosa, Wang, y Ketter (2005) quienes compararon a actores con

otros artistas, y en general con el estereotipo estándar encontrado en las investigaciones sobre la personalidad de los actores (Goldestein & Winner, 2009). Es interesante señalar que aunque el neuroticismo parece ser uno de los rasgos más característicos de los actores, el estudio de Goodman y Kaufman (2014) identifican la inestabilidad emocional como un predictor directo del miedo escénico.

Los actores también muestran ser más abiertos de mente y más abiertos a la experiencia. Es decir, muestran una imaginación activa, sensibilidad estética, atención a las vivencias internas, gusto por la variedad, curiosidad intelectual e independencia de juicio. Son personas curiosas por el medio externo e interno, con vidas más ricas e interesados por ideas nuevas y valores no convencionales. Este resultado ya había sido sugerido por Thomson y Jaque (2012b) y corrobora los resultados de Nettle (2006) quien encontró que tanto los actores como las actrices se caracterizan por una mayor apertura mental. Los resultados de Marchand-Haycox y Wilson (1992), cuya muestra de actores se mostró más *adventurous* (aventurero), *risk-taking* (como más arriesgados o que les gusta tomar riesgos), y buscadores de sensaciones; sin embargo, la muestra de actores del estudio de Marchand-Haycox y Wilson (1992) también era más dogmática. Por su parte, Golden (1940) encontró que los actores tienen más interés estético que los no-actores, es más, tienen poco interés en los asuntos teóricos y económicos.

Nuestra muestra de actores se presenta como menos amable (o cordial) que la población general. Esto es, son egocéntricos, escépticos y competitivos. Lo que está de acuerdo con Marchand-Haycox y Wilson (1992) que los encontró más agresivos e impulsivos, y en desacuerdo con Nettle (2006), quien encontró que los actores son significativamente más amables y “agradables” que la población normativa; es decir, que tienen un interés por “gustar”. Goldestein y Winner (2009) reportan en su investigación los hallazgos de investigaciones previas que confirman el estereotipo narcisista de los actores. Sin embargo, según Thomson y Jaque (2012b) los actores se caracterizan por su amabilidad, ya que esta representa el “querer gustar” a los demás.

Los estudiantes de actuación de esta investigación se muestran también menos responsables, mostrando poco auto-control, no sólo de impulsos sino también en la planificación, organización y ejecución de tareas. Marchand-Haycox y Wilson (1992) también los encontró irresponsables. En el estudio de Nowakowska et al. (2005) también se observó que los actores presentan menos rectitud que otros artistas (poetas y

escritores). También Goldstein y Winner (2009) reportan resultados de estudios previos en los que se muestra a los actores como menos impulsivos que la población normal.

Nuestros participantes sin embargo, no se diferencian de la población normativa en el rasgo de extraversión, en contraposición a la mayoría de investigaciones (i.e. Marchand-Haycox & Wilson 1992; Nettle, 2006; Golden, 1940; Thomson & Jaque, 2012b). Sin embargo, está de acuerdo con los resultados de Banks y Kenner (1997) quienes no encontraron diferencias en extraversión entre no-actores, actores semi-profesionales y estudiantes de arte dramático.

En cuanto al manejo de las emociones. Tienen un mejor manejo emocional, particularmente en el área estratégica (ramas de comprensión emocional, y la rama de manejo emocional). Es interesante resaltar que según Rivera (2013) los actores experimentan intensas experiencias imaginativas emocionales y sensoriales, lo cual se relacionaría con la rama de comprensión emocional. Según esta misma autora el actor tiene una mayor capacidad para acceder a las emociones como resultado de una mayor regulación emocional; esta misma idea también ha sido sugerida por Thomson y Jaque (2012b).

Sin embargo, nuestros alumnos presentan, con respecto a la población normativa, igual percepción emocional; esto es, su habilidad para discriminar las emociones en los otros y en sí mismos, no difiere de los no-actores. En el estudio de Marchand-Haycox y Wilson (1992) sí se encontró que los actores mostraron puntuaciones muy elevadas en expresividad.

El perfil del actor se caracteriza por tener una buena comprensión y manejo emocional, pero pobre en su percepción emocional, estaría de acuerdo con los hallazgos de Goldstein, Wu y Winner (2009), quienes encontraron que los actores son buenos en el manejo de la teoría de la mente; es decir, en comprender cómo debe sentirse alguien en una circunstancia particular, pero no son empáticos, es decir, no llegan a sentir la emoción del otro. Goldstein, Wu y Winner (2009) explican este perfil como la necesidad del actor de no “contaminarse” de emociones que no le pertenecen al personaje que está desarrollando.

En nuestro estudio, los actores mostraron menor facilitación emocional; esto es, tienen una capacidad menor para decidir qué actividades/acciones conviene hacer

cuando se está en un estado emocional dado. Pensando que en realidad los actores son “privilegiados emocionales” según los denomina Orzechowicz (2008), tiene sentido pensar que su trabajo o sus actividades no están en relación con su estado de ánimo: un actor puede estar sintiéndose triste, y aún así tener que interpretar un rol en el que su personaje está feliz y dichoso.

Cabe destacar que hasta la fecha no se había utilizado una prueba de inteligencia emocional para estudiar el perfil de los actores. Corwin (2014) había utilizado la prueba MSCEIT en una población de actores, con el fin de compararlos entre ellos atendiendo al método de entrenamiento en artes escénicas que seguían, pero no había comparado al grupo de actores con población normativa. Sin embargo, Nettle (2006) sí utilizó una medida de cociente empático, en la cual los actores mostraron sobresalieron. La empatía ha sido identificada por Bar-On y otros teóricos de la IE como una de las principales facetas de este constructo. En el estudio de Nettle (2006) la empatía (vista como el interés por las personas) se opone a la sistematización (interés por la tecnología y los objetos).

Anteriormente, Banks y Kenner (1997) también encontraron que los actores profesionales sobresalían por sus habilidades sociales (más que los estudiantes de arte dramático y que los no-actores).

2. Estudiar diferencias en los perfiles psico-cognitivo-emocionales de los participantes atendiendo a su especialidad de estudios (Interpretación vs. Dirección)

Siguiendo el mismo orden del análisis previo observamos que los datos permiten establecer que, si bien existen diferencias en personalidad según la especialidad cursada, estas no son estadísticamente significativas.

Si bien Marchand-Haycox y Wilson (1992) habían estudiado la diferencia de perfiles de personalidad de distintos actores escénicos, por lo que sabemos, el colectivo de actores no se había comparado a los perfiles de directores.

Aunque en esencia ambos, tanto actores como directores, se dedican a transmitir emociones a los espectadores, su trabajo es enteramente distinto. El actor se enfrenta al público y debe transmitir sensaciones y sentimientos a través de sus actos, sus palabras y sus acciones. El director debe asegurarse de que el actor transmite dichas sensaciones,

pero más aun, coordinar el conjunto de la obra para manejar los tiempos, la escenografía, etc.

Quizá en actores y directores profesionales pueda ser más evidente la existencia de diferencias de personalidad, mientras que nuestra población aun esta curtiéndose en sus respectivas especialidades. Aunque también es de resaltar que la dirección y la interpretación están estrechamente relacionadas, no siendo extraño el caso de actores que deciden saltar a la dirección en el estadio avanzado de su carrera (i.e. Clint Eastwood; Woody Allen...).

3. Estudiar las diferencias entre los participantes según su género

Nuestros resultados muestran que los varones son más inteligentes que las mujeres, cuando la inteligencia se mide utilizando el Factor “g” de Cattell.

En cuanto a personalidad, nuestros resultados verifican que las actrices obtienen mayor puntuación en el rasgo de Amabilidad con diferencias estadísticamente significativas respecto a los varones.

Ni en la variable de Inteligencia Emocional de habilidad ni en la de IE autopercibida existen diferencias estadísticamente significativas por género. Lo cual contradice nuestra hipótesis de partida, según los resultados de investigaciones previas en población normativa (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Charbonneau & Nicol, 2002; Limonero et al., 2004; Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006; Mestre & Guil, 2006). Este resultado puede deberse a la población específica del estudio, ya que se trata de futuros profesionales en un ámbito muy específico, en el que tanto hombres como mujeres deben de ser capaces de tener un buen manejo emocional.

4. Estudiar diferencias en los perfiles psico-cognitivos-emocionales según el curso académico al que atienden

En cuanto a la Inteligencia Emocional de habilidad los datos obtenidos muestran que no existen diferencias significativas entre los cursos y como dato curioso se podría destacar que aunque no sean significativas las puntuaciones más altas son obtenidas por los alumnos de primer curso.

En cuanto a la Inteligencia Emocional autopercibida, los datos no muestran diferencias significativas por cursos, si bien aunque no sea significativa

estadísticamente son los alumnos de primer curso los que muestran mayor puntuación. Por tanto, los datos obtenidos no permiten corroborar nuestra hipótesis de que la formación en Arte Dramático contribuye a mejorar las habilidades en IE. Similares consecuencias tienen los resultados expuestos por Corwin (2014) donde no se advierte relación en el aumento en IE. Nuestra hipótesis de partida era que los alumnos de cursos superiores, debido al entrenamiento en las artes escénicas, presentarán mayores niveles de inteligencia emocional, como había demostrado Banks y Kenner (1997) al dividir su muestra en no-actores, estudiantes de actuación y actores semi-profesionales.

Aunque se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos dependiendo del curso académico que cursan. Lo cierto es que no se trata de diferencias progresivas (no se dan de menor a mayor curso en progresión). Se encuentra que los alumnos de primero y los de tercero muestran mayores habilidades socio-emocionales que sus compañeros.

Este hallazgo podría contradecir las muchas esperanzas que se han puesto en las terapias que usan la actuación como elemento para mejorar la empatía (Goldstein, & Winner, 2012). Sin embargo, hemos de tener presente que se trata de alumnos pre-seleccionados, con un interés común por la actuación y precisamente por ellos, con unas características innatas que los predisponen a ser buenos profesionales.

Para aquellos grupos de población con carencias en el manejo emocional, la terapia de actuación puede seguir siendo perfectamente válida.

Los rasgos de personalidad medidos por el NEO-PI-R muestran diferencias según los cursos, pero tampoco son consistentes. Por lo que, las diferencias halladas pueden deberse más bien al grupo particular de alumnos participantes que a los estudios que están cursando o han cursado.

Debemos tener en consideración que nuestra muestra es relativamente pequeña, y se circunscribe a una única escuela. Quizás nuestros resultados hubieran sido distintos si se hubiera contado con la participación de otros alumnos de distintos centros educativos y con distintas realidades sociales.

Además debemos considerar que a pesar de estar en distintos cursos toda nuestra muestra se compone de alumnos de arte dramático (actuación y dirección), y que solo se llevan entre ellos una diferencia de dos o tres años de experiencia. Mientras que, la

muestra del estudio de Banks y Kenner (1997) estaba compuesta también por actores profesionales.

5. Estudiar la influencia de las distintas variables contempladas en este estudio en la calidad actoral y en la calidad como director dramático tomando como criterio de su calidad como futuro profesional sus calificaciones académicas.

Intentando encontrar aquellas variables que predicen la calidad actoral, habíamos hipotetizado que los mejores actores podrían ser aquellos que mostraran mayores capacidades sociales. Ya que, como apunta Nettle (2006), dichas habilidades pueden ayudarles a capturar más personajes, tal como había demostrado Banks y Kenner (1997), los actores profesionales tienen mejores habilidades sociales. Aunque otros estudios habían demostrado que los mejores actores son menos sociables que sus colegas (Klinzing, 1973). Nuestros resultados no apoyan ni una ni otra hipótesis. En el caso de la calidad interpretativa, no se obtuvo ningún modelo que predijera la calidad actoral de los alumnos.

En el caso de la Dirección escénica se obtuvo un modelo significativo que explicaba un 21% la calidad como director de escena. La única variable introducida en el modelo fue la Conciencia-responsabilidad medida por el NEO PI-R.

Quizás, dado que en última instancia el mayor responsable de una obra o una película es el director, quien tiene el deber de coordinar a todos los profesionales que trabajan en dicha obra, es coherente pensar que la Responsabilidad, es el mayor rasgo en la predicción del éxito profesional como director.

6. Limitaciones del estudio.

No quisiéramos dar por concluido este apartado sin mencionar algunas de las limitaciones del estudio

En este sentido, probablemente nuestra mayor limitación se refiere al tamaño de la muestra en conjunto, que ha hecho difícil extraer datos en pruebas con un número de ítems considerable superior a 133 como es el caso del EQ-i de Bar-On, y de forma particular el tamaño de los grupos y las diferencias entre ellos, así son más numerosos los grupos de Interpretación que los de Dirección o el número de mujeres sobre los hombres.

Otra limitación a destacar es el carácter transversal del estudio. Sería recomendable que este fuera longitudinal valorando a los mismos alumnos al inicio y al final de su formación.

Por otro lado, dada la escasa investigación referente a este colectivo concreto, el presente estudio surgió por la necesidad personal y profesional de relacionar la formación en artes escénicas con el novedoso constructo de inteligencia emocional de un modo riguroso y con una solidez en el marco teórico de referencia.

Consideramos que hemos cumplido con este propósito, pues tanto el estudio de la personalidad como de las teorías sobre inteligencia psicométrica, emoción e inteligencia emocional son aspectos importantes en la pedagogía de cualquier enseñanza y aun pueden tener más trascendencia en la formación de los profesionales de las artes escénicas por las especiales vinculaciones que la personalidad y los aspectos emocionales tienen con las tareas creativas y artísticas.

Este trabajo es el primero en nuestro país que estudia la población de alumnos de arte dramático y los constructos de personalidad e inteligencia emocional.

Hemos empleado instrumentos con unas características psicométricas apropiadas. Se ha traducido, adaptado y utilizado por vez primera en adultos, la prueba de IE autoinformada, el EQ-i de Bar-On (Bar-On, 1997). Consideramos que es además pionero a nivel internacional pues solo hemos constatado otro estudio que relacionaba IE con actores y dejaba fuera a los directores de escena.

En este trabajo se ha constatado la escasa correlación entre la inteligencia psicométrica y la inteligencia emocional, se demuestra una vez más que se trata de constructos independientes, la IE mide un conjunto de habilidades y destrezas que ayudan a manejar las demandas del ambiente y lograr el éxito (Ferrando, 2006) en el caso de los alumnos de interpretación estas demandas son mayores debido a las especiales características de su trabajo.

Se ha realizado una prospección minuciosa de los estudios científicos sobre actores e inteligencia emocional, hemos podido constatar como la cantidad de estudios realizados son claramente inferiores al interés despertado por otras actividades artísticas, si bien todos los que hemos encontrado sí apuntan las especiales vinculaciones que la investigación en este colectivo puede tener para desarrollar o

potenciar aspectos en la educación emocional a través de técnicas teatrales, la capacitación o mejora de competencias profesionales en ámbitos como la educación primaria y secundaria, la medicina, la enfermería, o la psicología. Hemos constatado también un creciente interés en vincular la relación entre formación actoral, IE, empatía, la Teoría de la mente, así como los estudios en comunicación no verbal, y sería interesante la inclusión de aspectos como la creatividad.

Consideramos que, dada la importancia de las habilidades en inteligencia emocional para los profesionales de las artes escénicas, estas merecerían un programa específico de formación en los centros. Fundamentar las programaciones de las asignaturas con base al marco teórico descrito tanto de la inteligencia emocional como de la teoría de las emociones.

EPÍLOGO

A MODO DE CONCLUSIONES

ABIERTAS A LA CRÍTICA

¿Qué personalidad tiene un actor? ¿Qué le lleva a transformarse cada noche sobre un escenario? ¿Es muy diferente de un director de escena? Los dos se ponen al servicio de la ficción diegética, deben llegar a acuerdos entre sí y con otros grupos profesionales como iluminadores, diseñadores, técnicos... Para conseguir esa comunicación y asumir las exigencias profesionales es preciso tener empatía, inteligencia emocional, pensamiento creativo y equilibrio psicológico.

El teatro se desarrolla en dos espacios el ficcional y el de la realidad. Se precisa de imaginación, de capacidad para creer en las historias inventadas por otros, y de capacidad para crear las propias ficciones y hacerlas realidad tangible sobre la escena.

El teatro es un arte social, su proceso de realización exige la interacción de un conjunto de personas que confluyen en una idea creativa común. La forma de recepción de la obra es también social, se presenta ante otro colectivo, el público.

Obtener la recepción del público es una necesidad imperiosa para el arte escénico. Es precisa la comunicación viva, en el aquí y ahora, para que este arte sea posible. Obtener el favor del público proporciona el éxito, y es el soporte para futuros trabajos, pero también hay que saber sobreponerse a la ausencia de este, al fracaso y a las críticas.

Todas estas relaciones implican el desarrollo en sus ejecutores (actores y directores, entre otros) de inteligencia personal e intrapersonal de las habilidades de interacción social como la empatía, la regulación emocional y la inteligencia emocional.

La profesión es inestable, presenta periodos de trabajo intenso, junto a otros de inactividad. Si no se tienen las estrategias intrapersonales adecuadas, esta circunstancia puede alterar gravemente la estabilidad personal, tanto a nivel físico como mental.

El éxito profesional, la popularidad, puede ser vivenciado de forma positiva por el individuo o repercutir de forma negativa. Saber gestionar las emociones asociadas a este fenómeno es también una necesidad para los artistas escénicos.

Todas estas cuestiones están en el trasfondo de este trabajo y tras culminarlo surgen unas reflexiones que pasamos a exponer.

Consideramos que es importante conocer los rasgos de personalidad y las dimensiones o componentes de la Inteligencia Emocional en el ámbito psicopedagógico para el futuro profesional de nuestros estudiantes.

La inteligencia emocional tiene implicaciones en su rendimiento académico que es donde los docentes podemos intervenir, estableciendo programas de educación emocional, que posibiliten una actitud propositiva, centrada en el desarrollo de la personalidad del alumno, en su singularidad, en aquello que le hace diferente y que puede proporcionarle, en su vida profesional, una característica distintiva, un lenguaje propio y diferente.

La educación emocional no solo desarrolla la personalidad del alumno, sino que completa su desarrollo cognitivo, procura su bienestar personal y social.

Implementar una cultura de educación emocional en un centro de formación ha de realizarse de forma transversal. No son solo contenidos, que puedan explicarse en el aula, ni tareas que impliquen entrenamiento puntual. Una cultura de la inteligencia emocional, ha de estar relacionada con todos los estamentos que conforman un centro educativo. El profesorado debe constituirse en líder de esa transformación, la inteligencia emocional del profesor ha de desarrollarse previamente. La capacidad de automotivación, de conciliación y de gestión de las dificultades por parte del docente supone un primer paso en la introducción de esta concepción en el aula, el desarrollo de la inteligencia intrapersonal y de la inteligencia interpersonal.

La Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia, en donde hemos desarrollado este trabajo, cuenta según nuestros resultados, con una población homogénea para

determinados parámetros. Los alumnos han mostrado tener una inteligencia general algo superior a la población normativa, este dato supone que los alumnos podrán desarrollar las tareas de análisis, relación de conceptos, clasificación, estudio, estructuración de contenidos, elaboración de materiales, memorización de textos complejos.

No obstante y de acuerdo con Gardner (1983/1987) los actores se destacan por una elevada inteligencia cinestésico corporal y en algunos casos musical y verbal. Consideramos que el director de escena debe desarrollar una inteligencia espacial, por desarrollarse su trabajo en un espacio tridimensional. Estas inteligencias no han sido tratadas específicamente en nuestro estudio empírico; si bien consideramos que deben ser objeto de futuras investigaciones.

Los estudios previos, citados en el capítulo cuatro han evidenciado que los actores son neuróticos, nuestros resultados también inciden en ese perfil. El elevado neuroticismo supone una cierta inestabilidad emocional, que puede ser considerada positivamente, si se orienta la pedagogía hacia técnicas de regulación emocional. Cuando los individuos presentan labilidad emocional y sienten las emociones intensamente, la conciencia de su propia percepción emocional, orientada hacia la tarea de comprensión de la obra y el personaje puede ser una fuente valiosa de material emotivo que se puede poner al servicio de la expresión dramática.

El equilibrio emocional y el uso de estrategias de afrontamiento positivas, puede hacer superar estados emocionales negativos como la frustración, la ira o el abatimiento. Tan perjudiciales en el desarrollo de tareas creativas. La atención a estas características personales por parte del docente, es prioritaria para contribuir a la autoestima del alumno. De este modo, mejorará su autopercepción en el desarrollo de las actividades del aula y contribuirá a alcanzar herramientas de autogestión personal conducentes a un trabajo autónomo, así como a la automotivación.

La apertura mental permite que los alumnos de arte dramático sean personas dispuestas a asumir cambios, a vivir nuevas experiencias y a renovar. Es un rasgo que proporciona creatividad y pensamiento divergente, así como gusto estético por el arte y la belleza. Estos rasgos son favorables a la actividad en un centro de enseñanzas artísticas, pues posibilitan la creación de nuevas propuestas estéticas y la renovación del lenguaje artístico.

Por otra parte, en el plano de la realidad, puntuar alto en esta dimensión de la personalidad es beneficioso puesto que las profesiones artísticas se caracterizan por la incertidumbre laboral; los grupos de trabajo son diferentes, dentro incluso de la misma temporada de trabajo, y se debe estar dispuesto al cambio y a trabajar con personas diversas, con otra mentalidad y percepción.

La baja amabilidad está asociada a cierto egocentrismo; este rasgo puede propiciar situaciones de escasa cooperación; recordemos que el teatro es un arte social, esencialmente colectivo. La tarea pedagógica debe ir encaminada a favorecer una cultura del trabajo colaborativo. Dotar a los alumnos de técnicas que les permitan desarrollar su interés personal en beneficio del grupo. La sensibilidad hacia las opiniones ajenas, la confianza en los demás, la aceptación de otros puntos de vista manteniendo la capacidad de defensa de las propias opiniones, son habilidades a las que se debe atender también desde el punto de vista pedagógico.

La menor responsabilidad mostrada por nuestros alumnos, es un rasgo que de igual manera, ha de ser tenido en cuenta por los mismos motivos. Se hace necesario generar programas educativos que contribuyan a la concienciación del sujeto para asumir sus decisiones y comprometerse con ellas. Fomentar el compromiso con el grupo y la tarea a desempeñar, podría neutralizar esta tendencia. Promover la disciplina, el orden y el sentido del deber.

Los niveles bajos de responsabilidad relacionados con falta de control emocional podrían estar asociados a conductas de riesgo, adictivas, como el consumo de drogas y alcohol, destructivas debidas a la ansiedad y el estrés, enfermedades como la anorexia, condicionadas por los elevados niveles de exigencia estética, depresión y suicidio. La educación emocional propone contribuir a la prevención de estos efectos y favorecer el desarrollo humano, es decir su personalidad.

Esta circunstancia tiene también grandes implicaciones sociales, pues los actores son en ocasiones personas muy reconocidas como icono cultural. La fama y sus implicaciones propicia la generación de “ídolos con pies de barro”, si el artista no posee las fortalezas y los mecanismos psicológicos que soporten ese nivel de exigencia.

Los resultados de nuestro trabajo empírico nos indican un nivel de inteligencia emocional medido con MSCEIT ligeramente superior a la media de la población

normativa y bastante homogénea. La superioridad en el área estratégica es interesante desde el punto de vista pedagógico. Los estudiantes comprenden los estados emocionales y manejan las emociones, habilidades que como hemos visto en el desarrollo de este trabajo, son fundamentales tanto para el actor como para el director de escena.

La menor facilitación del pensamiento a través de las emociones puede relacionarse con el elevado neuroticismo y la intensidad emocional negativa que acompaña a este rasgo; lo que les impide tener la habilidad de modificar su pensamiento debido, precisamente a esa intensidad. Aprender a separar el estado emocional del pensamiento y del comportamiento, mediante tareas de autoconciencia de los propios estados afectivos puede ayudar a mejorar esta habilidad.

Las diferencias de nuestros estudiantes según especialidad cursada no han sido estadísticamente significativas. Según hemos podido constatar, es el primer estudio que compara a estos dos grupos. De igual forma ya ha sido comentado el escaso interés que ha despertado entre los psicólogos que estudian a los artistas la figura del director de escena.

Consideramos que la dirección de escena requiere de unas peculiaridades personales y de habilidades de relación intrapersonal e interpersonal muy específicas que requerían de mayor estudio. La tenacidad, la capacidad de resiliencia, el liderazgo, la flexibilidad para adaptarse a las circunstancias cambiantes, son puntos fuertes que caracterizan a este colectivo.

Respecto al perfil que podría definir a nuestros estudiantes varones respecto a las mujeres podría dibujarse con una cierta superioridad en las inteligencia psicométrica de varones *versus* mujeres. Dato que debe ser verificado con una muestra más amplia. El perfil que definiría a las mujeres de nuestro estudio es su mayor amabilidad. Es un tópico que se sigue manteniendo. En el caso de la inteligencia emocional parece que hay un cierto equilibrio entre varones y mujeres.

Estos perfiles ya los hemos comentado en el apartado de discusión y conclusiones, recordemos que en varios estudios se ha demostrado el mayor neuroticismo de las actrices, aunque por otra parte consideramos que las diferencias de género pueden ser debidas a aspectos educacionales y culturales. Tradicionalmente las mujeres pueden

expresar abiertamente sus emociones mientras que los varones suelen estar mediatizados por el ambiente cultural donde esta expresividad no es bien vista, salvo para la expresión de emociones como la ira o la violencia.

De gran interés para la organización de contenidos en el plan de estudios son los datos que hemos obtenido analizando las variables según el curso académico al que pertenecen nuestros alumnos.

En cuanto a inteligencia general los análisis de diferencia de medias no ofrecen diferencias estadísticamente significativas, entre cursos. Dado que nuestros estudiantes son adultos y el test que cumplimentaron mide la inteligencia fluida aquella que no está mediatizada por la cultura.

El perfil de los rasgos de personalidad de nuestros estudiantes se delimita de la siguiente manera: los que pertenecen a segundo curso mantienen una cierta singularidad, se muestran más neuróticos, menos extrovertidos, con menor amabilidad y menor extroversión. Pero, el perfil de los estudiantes de primer curso se manifiesta con menor neuroticismo que los de segundo y tercero. La menor amabilidad es el rasgo que diferencia a los estudiantes de tercero con respecto a primero y cuarto.

Si bien las diferencias no han sido estadísticamente significativas, resulta curioso que los alumnos que presentan mayor habilidad en el manejo de la inteligencia emocional hayan sido los de primer curso. También resulta significativo que los alumnos de segundo curso reporten datos negativos en inteligencia emocional autoinformada; el elevado neuroticismo supone baja autoestima y conciencia de estados de ánimo negativos como la ira, la vergüenza, la tristeza o la apatía. Los estudiantes de primero y cuarto se autoperciben mejores en inteligencia emocional circunstancia que se puede relacionar con la mayor extroversión que presentan estos estudiantes. Esto podría interpretarse que son estudiantes con cierta asertividad, cordialidad, sociabilidad y emociones positivas, como el optimismo o la confianza en las propias capacidades para superar dificultades.

Otro aspecto importante en nuestro estudio, con claras implicaciones psico-pedagógicas es la relación que existen entre los rasgos de personalidad, las dimensiones de la inteligencia emocional en la calidad como actor o director dramático. Los datos no han confirmado un modelo que prediga la calidad de los actores; sí se ha confirmado

un modelo para los directores para la dimensión de Responsabilidad. Teniendo en cuenta que los directores deben liderar proyectos artísticos que relacionan a diferentes grupos de personas, el desarrollo de este rasgo de su personalidad es definitivo. Este rasgo se caracteriza por el sentido del deber, una buena capacidad para planificar, organizar y llevar a cabo las tareas, así como la pulcritud y la decisión. Rasgos todos ellos muy convenientes para las tareas de dirección. De este modo, las rúbricas de evaluación aportadas por el Departamento de Dirección escénica que hemos aportado en el capítulo 5, se muestran como instrumentos muy adecuadas para tener constancia y autoconciencia de estas habilidades.

Este estudio nos ha aproximado a unos temas fundamentales en la pedagogía de las artes escénicas, conocer la estructura de la personalidad, los distintos modelos y teorías sobre este constructo es importante para entender la variabilidad del comportamiento de nuestros alumnos y permitir una pedagogía que se acerque a las características de los sujetos y se centre en la persona.

El estudio de la inteligencia emocional nos ha permitido conocer el desarrollo del constructo desde sus orígenes. Profundizar en los diferentes modelos permite emplearla de forma rigurosa en la generación de programas de formación; orientados al desarrollo de estas habilidades, incluyendo la empatía y la regulación emocional. Por su parte, el modelo de Bar-on y la prueba para medir los componentes de la inteligencia emocional podría ser empleada al principio de la formación de nuestros alumnos y al final de su programa de estudios, como ya hemos apuntado quizá sería conveniente diseñar una prueba específica que valorara la inteligencia emocional de estos artistas.

La formación en Arte Dramático no solo se orienta al mundo artístico; existen áreas profesionales donde la formación en artes escénicas es útil para desarrollar programas de habilidades comunicativas o expresivas, es el caso de directivos de empresas, políticos, abogados, mediadores y profesores, o bien en el ámbito de la medicina y enfermería, donde la atención entre profesionales y usuarios está sujeta a situaciones de fuerte contenido emocional. En todos estos ámbitos, el entrenamiento en la supresión o expresión emocional se desarrolla con actores y/o directores de escena.

Otras implicaciones estarían orientadas al teatro social, con grupos marginales para favorecer la inclusión social, y en el teatro terapéutico o con necesidades

educativas especiales, en donde una mejora de las habilidades en Inteligencia emocional contribuirá sin duda a la formación de profesionales orientados a este campo laboral.

En síntesis, el trabajo realizado ha supuesto una innovación en el estudio de los rasgos de personalidad, componentes y habilidades emocionales en estudiantes de Arte Dramático. No obstante, es a partir de este primer estudio cuando tenemos que seguir profundizando en la investigación de los componentes y recursos emocionales de este colectivo y sus profesionales.

Es importante destacar que en nuestra Escuela Superior de Arte Dramático se debería introducir una filosofía orientada a favorecer el desarrollo de los recursos y habilidades referidos a la inteligencia emocional. Habilidades que permitan a nuestros estudiantes tener un mayor y mejor autoconocimiento, automotivación y autocontrol; todo ello es imprescindible para dotar a los futuros artistas de herramientas básicas para acceder al dificultades del mercado laboral de las Artes del Espectáculo.

Además de esto, se deberían potenciar estrategias propias de las habilidades sociales que permitan a nuestros estudiantes trabajar de forma colaborativa, en el futuro pertenecer a una compañía, grupo de teatro y trabajar en el mundo del cine exige manejar con maestría todos los recursos cognitivos y emotivo-emocionales comentados a lo largo de nuestro estudio.

Se alude a la personalidad como el lugar donde surge la manifestación artística y donde se gestan los personajes de la ficción, de algún modo todo lo que se imagina ha sido vivido antes. Es cierto que nuestro estudio está muy vinculado a la concepción occidental donde el actor encarna a un personaje, la mayor parte de los estudios consultados inciden en esta concepción. En otras latitudes no es exactamente así. Sin embargo al margen de estas consideraciones y de los diferentes sistemas en los que se desarrolle el arte del actor. Siempre habrá una persona que muestre, a través de sí misma, historias imaginadas que se hacen realidad, pálpitos de vida que engarzan, a través del tiempo, con la búsqueda de nuestra propia identidad, que refleje como somos y como sentimos.

No se hace teatro para ganarse la vida; se hace teatro para mentir, para mentirse, para ser aquello que no puedes ser, y porque ya estás harto de ser aquello que eres. Se hace teatro para no reconocerse uno mismo y porque ya te conoces demasiado.

Kean. J.P. Sartre.

Referencias bibliográficas

Referencias

- Aguilar, A, Tous, J. y Andrés-Pueyo, A. (1990). Adaptación y estudio psicométrico del EPQ-R. *Anuario de Psicología*, 46, 101-118.
- Allport, G. W. (1963/1980). *La personalidad su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Allport, G. W., & Odbert, H.S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 47(1), 171-220.
- Allport, G. W., & Vernon, P. E. (1930). The field of personality. *Psychological Bulletin*, 27(10), 677-730.
- Allport, W., Vernon, E. & Lindzey, G.W. (1960). *Study of Values*. Chicago: Riverside.
- Álvarez, M. (2012). *Teorías psicológicas*. México: Red Tercer Milenio.
- Amelang, M., & Bartussek, D. (1981/1986). *Psicología diferencial e investigación de la personalidad*. Barcelona: Herder.
- Anastasi, A. (1986/1988). La inteligencia como una cualidad de la conducta. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 37-40). Madrid: Pirámide.
- Andrés-Pueyo, A. (1997/2002). *Manual de psicología diferencial*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aristóteles (s. IV). *Poética*. Ed. Electrónica de www.philosophia.cl /Escuela de filosofía Universidad ARCIS.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.

- Ashton, M. C. & Lee, K. (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of personality structure. *Personality and Social Psychology Review*, *11*, 150-166.
- Ashton, M. C., Lee, K., Marcus, B., & De Vries, R. E. (2007). German lexical personality factors: Relations with the HEXACO model. *European Journal of Personality*, *21*(1), 23-43.
- Artaud, A. (1938/1996). *Le theatre et son double*. Éditions Gallimard. Trad. cast. *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- Avia, M. D., Sanz, J., Sánchez-Bernardos, M. L., Martínez-Arias, M. R., Silva, F. & Graña, J. L. (1995). The Five Factor Model II. Relations of the NEO-PI with other personality variables. *Personality and Individual Differences*, *19*, 81-97.
- Báguena, M. J. (1989). El análisis dimensional y/o disposicional del individuo. En E. Ibáñez y V. Pelechano (Eds). *Personalidad* (pp. 45-82). Madrid: Alhambra.
- Bakker, F. C. (1988). Personality differences between young dancers and non-dancers. *Personality and Individual Differences*, *9*, 121-131.
- Bakker, F. C. (1991). Development of personality in dancers: a longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, *12*, 671-681.
- Baltes, P.B. (1986/1988). Notas sobre el concepto de inteligencia. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 41-46). Madrid: Pirámide.
- Bandura, A. (1977/1984). *Social learning theory*. Englewood-Cliffs. N.J. Prentice-Hall. (Trad. Cast. *Aprendizaje social*. Madrid. Espasa-Calpe. 1984).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banks, S., & Kenner, A.N. (1997). Are actors more socially skilled? Behavioral and self-report measures. *Psychological Reports*, *81*, 1115-1123.
- Barba, E. (1994). *La canoa de papel*. Buenos Aires: Catálogos editora.

- Barbaranelli, C. & Caprara, G. C. (1996). How many dimensions to describe personality? A comparison of Cattell, Comrey, and the big five taxonomies of personality traits. *European Review of Applied Psychology*, 46, 15-24.
- Bard, P. (1928). "A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system". *American Journal of Physiology* 84, 490–516.
- Bar-On, F., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. & Thoma, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence. (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. & Parker J.D. (2000). EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual. New York: MHS.
- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2005). *The impact of emotional and social intelligence on performance*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baron, J. (1986/1988). Capacidades, disposiciones y pensamiento racional. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 47-52). Madrid: Pirámide.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-174.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407–418.

- Baron-Cohen, S., Richler, J., Bisarya, D., Gurunathan, N., & Wheelwright, S. (2003). The systemizing quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal adults. *Philosophical Transactions of the Royal Society, B (Biological Sciences)*, 358, 361–374.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The ‘Reading the Mind in the Eyes’ Test revised version: A study with normal adults and adults with Asperger or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241–251.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social psychological answer*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Batson, C. D., Lishner, D. A., Carpenter, A., Dulin, L., Harjusola-Webb, S., Stocks, E. L., (2003). “As you would have them do unto you”: Does imagining yourself in the other’s place simulate moral action? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1190–1201.
- Bausela, E. (2005). Modelo alternativos de evaluación de la personalidad: modelo de los cinco factores modelo 16PF y otros. *Avances en Salud Mental Relacional*, 4, (2). Órgano oficial de expresión de la Fundación OMIE. Revista internacional on-line.
- Belmonte, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y Creatividad: Factores predictores del rendimiento académico*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Ben – Ze`ev, A.(2000). *The subtley of emotions*. A Bradford Books.
- Bergman, U., & Burgess, A. (1980). *My story*. New York: Delacorte.
- Bermúdez, J. (1985). *Concepto de Personalidad*. Madrid: UNED
- Bermúdez, J. (2011). Aproximaciones sociocognitivas al estudio de la personalidad. En J. Bermúdez; A. M, Pérez García; J. A. Ruiz, P. SanJuan y B. Rueda (eds.). *Psicología de la Personalidad* (pp: 399-442). Madrid: UNED
- Bernstein, E. M., & Putnam, F. W. (1986). Development, reliability, and validity of a dissociation scale. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 174, 727–735.

- Berry, J.W. (1986/1988). Un enfoque transcultural de la inteligencia. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 53-56). Madrid: Pirámide.
- Binet, A., & Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année Psychologique*, 14, 1-94.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). Apuntes para una historia de la educación emocional. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero & R. Cabello. *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 405-411). Santander: Fundación Botín.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blakemore, S., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3/4), 296-312.
- Bloch, S. & Lemeignan, M. (1992). Precise respiratory-posturo facial patterns are related to specific basic emotions. En *Bewegen & Hulpverlening*, 1, 31-39
- Bloch, S. (1993). Alba Emoting: A Psychophysiological Technique to help actors create and control real emotions. *Theatre Topics*, 3(2), 121-145.
- Bloch, S. (2008). Alba Emoting: Generación y modulación de las emociones desde la respiración. En S. Ferrer (Ed.) *Las emociones* (pp. 161-180). Santiago de Chile: Editorial Mediterráneo.
- Bloch, S. Orthous, P. & Santibáñez, G. (1987). Effector patterns of Basic emotions: a psychophysiological method for training actors. *Journal Social Biol. Struct.* 10, 1-19.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Bolelawski, R. (1989). *La formación del actor*. Madrid: La avispa.

- Bowers, K. S. (1973). Situationism in psychology: an analysis and a critique. *Psychological review*, 80(5), 307-336.
- Bowers, H.B. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), 129-148.
- Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey –Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicoderma*, 18, 34-41.
- Brando, M. (1994). *Songs my mother taught me*. New York: Random House.
- Breithaupt, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Madrid: Katz Editores.
- Brook, P. (1987). *El espacio vacío*. La Habana: Editorial pueblo y educación.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1986/1988). Inteligencia académica y capacidad de aprendizaje. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 57-62). Madrid: Pirámide.
- Bruder, M., Cohn, L. M., Olnek, M., Pollack, N., Previto, R., & Zigler, S. (1986). *A practical handbook for the actor*. New York: Random House.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413–415.
- Buchanan, T. (2001). Online implementation of an IPIP Five Factor Personality Inventory [On-line]. Retrieved, from the World Wide Web: Web address available from the author.
- Buchanan, T., Johnson, J. A., & Goldberg, J. R. (2005). Implementing a five-factor personality inventory for use on the internet. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 115–127.
- Butterfield, E. C. (1986/1988). La conducta inteligente, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo podrían explicarse en una misma teoría. En R. J. Sternberg & D. K.

- Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 63-68). Madrid: Pirámide.
- Cannon, W.B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45(6), 735-750.
- Cantor, N. & Kihlstrom, J.F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice-Hall.
- Caprara, C., Barbaranelli, C. & Borgogni, L. (1993/1995). *The Big Five*. Florencia: Organización speciali. (Trad. cast. Bermúdez y cols. Madrid: TEA, 1995).
- Caprara, G. V., & Cervone, D. (2000). *Personality. Determinants, dynamics and potentials*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Consiglio, C., Picconi, L., & Zimbardo, P. G. (2003). Personalities of politicians and voters: Unique and synergistic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 849–856.
- Caprara, J. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Perugini, M. (1993). «The Big Five Questionnaire»: A new questionnaire to assess the Five-Factor model. *Personality and Individual Differences*, 15, 281-288.
- Carroll, J.B. (1986/1988). ¿Qué es la inteligencia?. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 69-72). Madrid: Pirámide.
- Cattell, R.B. (1947). Confirmation and clarification of primary personality factors. *Psychometrika*, 12, 197–220.
- Cattell, R.B. (1950). *Personality: a systematic theoretical and factual study*. Nueva York. McGraw-Hill.
- Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.

- Cattell, R.B. (1965/1972). *The scientific analysis of personality*. Harmondworth, (Trad. cast. *Análisis científico de la Personalidad*. Barcelona: Fontanella).
- Cattell, R.B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Cattell, R.B. & Kline, P. (1977/1982). *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Pirámide.
- Cattell, R.B. & Krug, S.E. (1986). The number of factors in the 16 PF: Overview of the evidence with special emphasis on methodological problems. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 509 – 526.
- Cattell, R.B., & Cattell, A.K.S. (1973/1999). *Test de Factor "g". Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cattell, R.B., Cattell, A.K.S. & Cattell, H.E.P. (1993). *Sixteen personality Factor Questionnaire*. Fifth Edition. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing, Inc.
- Chakravarti, P., & Chattopadhyay, P.K. (2006). Personality profiles of performing artists. *Psychological Studies*, 51(2), 178–182.
- Charbonneau, D., & Nicol, A.A. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90(2), 361-370.
- Chamorro-Premuzic, T. (2007). *Personality and individual differences*. London: Blackwell publishing.
- Chejov, M. (1999). *Sobre la técnica de la actuación*. Barcelona: Alba Editores.
- Chejov, M. (2006). *Lecciones para el actor profesional*. Barcelona: Alba Editores.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Extraído de: <https://www.uv.es/=cholz>
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., Caputi, P., & Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence. In C. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry* (pp. 25–45). Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, 31(7), 1105-1119.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Cloninger, S. (2000/2003). *Theories of Personality: Understanding persons*. Prentice Hall Inc. (Trad. Cast. *Teorías de la personalidad*. México: Pearson educación.)
- Conroy D.E., Poczwadowski, A. & Henschen, K.P. (2001). Evaluative criteria and consequences associated with Failure and Success for Elite Athletes and Performing Artists. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 300-322.
- Contreras, F, Barbosa, D. y Espinosa, J.C. (2010) Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para la formación de líderes. En *Diversitas*, 6 (1) 65-79.
- Corwin, H. (2014). *The relationship between emotional intelligence and Sanford Meisner actor training*. A dissertation submitted to the Faculty of The Chicago School of Professional Psychology. For the Degree of Doctor of Philosophy in Psychology.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1987). *The NEO-PI/NEO-FFI manual supplement*. Odesa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T.& McCrae, R.R. (1978/2002). Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R). Inventario NEO reducido de Cinco Factores (NEO-FFI). Madrid: TEA Ediciones.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five_Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. Odessa, FL. Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T.Jr. & McCrae, R.R. (1994). *Set like plaster? Evidence for the stability of adult personality*. Whashington, D.C.: American Psychological Association.
- Damasio A.R. (1999). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.

- Damasio, A.R. (1994/1999). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Círculo de lectores (Ed.) Barcelona: Ariel.
- Damasio, A.R. (2000). A second chance for emotion. En R.D. Lane & L. Nadel (eds.): *Cognitive Neuroscience of Emotion* (pp. 12-23). Nueva York: Oxford University Press
- Damasio, A.R. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Darwin C. (1872/1984). *The expression of the emotions in man and animals*. London: Murray. (Trad. cast. *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.)
- Das, J.P. (1986/1988). Sobre la definición de inteligencia. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 73-75). Madrid: Pirámide.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Davis, M.H. (1996). *Asocial psychological approach*. Westview Press.
- Davis, M.H., Hull, J. G., Richard, D.Y. & Warren, G.G. (1987). Emotional reactions to dramatic film stimuli: the influence of cognitive and emotional empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1) 126-133.
- De Raad, B. (1996). Personality traits in learning education, *European Journal of personality*, 10. 185-200.
- Detterman, D. K. (1986/1988a). La inteligencia humana un sistema complejo de procesos distintos. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 76-81). Madrid: Pirámide.
- Detterman, D.K. (1986/1988b). Integración cualitativa: ¿La última palabra?. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 195-198). Madrid: Pirámide.
- Diderot, D. (1872/1990). *Paradoja del comediante y otros ensayos*. Madrid: Mondadori.

- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five factor model. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 417 – 441.
- Digman, J. M. (1997). Higher order factors of the big five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1246-1256.
- Downey, L. A., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K. & Stough, C. (2014). Scholastic Success: Fluid Intelligence, Personality, and Emotional Intelligence. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(1), 40– 53.
- Drake F. E. (1950). A study of the personality traits of students interested in acting. *Speech Monographs*, 17(2), 123-133.
- Duffy, E. (1934). Emotion: an example of the need for reorientation in psychology. *Psychological Review*, 41, 184-198.
- Durá, E. (1994). El sistema afectivo-motivacional: el modelo de los cinco factores. En J. Sánchez-Cánovas y M.P. Sánchez (Ed.), *Psicología diferencial: diversidad e individualidad humanas* (pp. 245-276). Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Dziobek, I., Fleck, S., Kalbe, E., Rogers, K., Hassenstab, J., Brand, M. & Convit, A. (2006). Introducing MASC: A Movie for the Assessment of Social Cognition. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(5), 623-636.
- Ekman, P. (1983). *Emotion in the Human Face*. New York: Cambridge University Press.
- Ekman, P. (2004). *¿Qué dice ese gesto?*. Barcelona: R.B.A.
- Ekman, P. & Oster, H. (1979/1981). Expresiones faciales de la emoción. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across culture in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). *The Facial Action Coding System*. Palo Alto, CA: Consulting Psychological Press.
- Ekman, P., Friesen, W. & Ancoli, S. (1980). Facial Signs of emotional Experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1123-1134.

- Ekman, P., Sorenson, E. R. & Friesen, W. V. (1969). Pan-Cultural Elements in Facial Displays of Emotion. *Science*, 164(3875), 86-88.
- Ellsworth, Ph. C. & Scherer, K. (2003). Appraisal Processes in emotion. En R.J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith, (Eds), (2003). *Handbook of affective sciences*. (pp. 572-595). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Endler, N. S. (1982). Interactionism comes to age. Consistency in social behavior. *The Ontario Symposium, II*, 209-249. Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Engler, B. (1996). Introducción a las teorías de la personalidad. México: McGraw-Hill.
- Enríquez, H.A. (2011). *Inteligencia Emocional plena: hacia un programa de Regulación Emocional basado en la conciencia plena*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Escotto, A. (2006). Vygotski. Teoría de las emociones. *Signos Lingüísticos*, 4, 179-193.
- Estes, W.K. (1986/1988). ¿Dónde está la inteligencia?. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 82-87). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado. Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 5-17.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Sánchez, M. (2011). La versión española del Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Tests. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero & R. Cabello (Eds.), *Inteligencia emocional 20 años de investigación y desarrollo, II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp.29-34). Madrid. España: Fundación Emilio Botín.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18(Suplemento), 42-48.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2010). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. (1964). *Manual of the Eysenck Personality Inventory*. Londres: London University.
- Eysenck, H. J. & Wilson, G. D. (1991). *The Eysenck Personality Profiler*. Corporate Assessment Ltd, London.
- Eysenck, H. J. (1975/1980). *The inequality of man*. San Diego: Edits/Educational & Industrial Testing Service. (Trad. Cast. *La desigualdad del hombre*. Madrid: Alianza Universidad.)
- Eysenck, H. J. (1991). The Big Five or giant three: criteria for a paradigm. En C.F. Halverson, G. Kohnstamm y R. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp: 37-52). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eysenck, H. J. (1995). Creativity as a product of intelligence and personality. In D.H Saklofseske & M. Zeidner. *International handbook of personality and intelligence* (pp. 231-247). New York: Springer.
- Eysenck, H. J. (1965/1977). *Psicología: hechos y palabrería*. Madrid: Alianza Editorial.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, M. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- Eysenck, H.J. & Eysenck, M.W. (1985). *Eysenck Personality Scales*. London: Hodder and Stoughton.

- Eysenck, H.J. (1983). *Estructura y medición de la inteligencia*. Barcelona: Herder.
- Eysenck, H.J. (1986/1988). ¿Existe la inteligencia?. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 88-91). Madrid: Pirámide.
- Feist, G. J. (2010). The function of personality in creativity. In Kaufman, J.C., & Sternberg, R. J. (Eds.), *The cambridge handbook of creativity* (pp. 113-130) New York, NY: Cambridge University Press.
- Fernández, E. (2005). Enfoque integral de las diferencias individuales en la inteligencia y la personalidad. En A. Sánchez-Elvira (Ed.), *Introducción al estudio de las diferencias individuales* (2 Ed.). Madrid: Sanz y Torres.
- Fernández-Abascal E.C., García, B., Jiménez, M.P. Martín, M.D., Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces, UNED.
- Fernández-Abascal, E. G. y Palmero, F. (1995). Activación. En E.G. Fernández-Abascal (Ed.), *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos-Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5, 247-260.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24(2), 284-298.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339.
- Ferrándiz, C., Hernández, H., López, J.A., Soto, G. y Bermejo, R. (2009) Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico. En P. Fernández Berrocal (Coord.),

- Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp: 473-480). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Fierro, A. (2002). *Personalidad, persona, acción. Un tratado de psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fierro, A. (1981). *Lecturas de psicología de la personalidad* (compilación). Madrid: Alianza Universidad.
- Fisher, S., & Fisher, R. L. (1981). *Pretend the world is funny and forever: A psychological analysis of comedians, clowns, and actors*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44(3), 329-344.
- Freud, S. (1923/1961). El yo y el ello en *Obras completas, 19*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freudenthaler, H. H. & Neubauer, A. C. (2005). Emotional Intelligence: the convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 569-579.
- Friedman, H. Prince, L, Riggio, E., & Dimatteo M, (1980). Understanding and assessing nonverbal expressiveness: the affective communication test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 333-351
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda N.H. (2001). The laws of emotions. En G.W. Parrot (Ed.), *Emotional in social psychology: Essentials readings* (pp.57-69). Philadelphia: Psychology Press.
- Fulquez, S. C. (2011). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural*. Tesis doctoral. Universidad Ramón Llull.
- Furnham, A. & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943-955.

- Furnham, A. & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31, 815-823.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66.
- García, E., Gil, J., y Rodríguez, G. (2000). *Análisis Factorial*. Cuadernos de Estadística. Madrid: Editorial La Muralla.
- García-Mérita, M. L. (1989). El qué y el cómo de la evaluación de la personalidad. En J. Mayor y J. L. Pinillos (Eds.), *Personalidad. Tratado de psicología general*, 9 (pp.1-40). Madrid: Alhambra Universidad.
- Gardner H. (1985/1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1983/1987). *Frames of mind: The theory of multiples intelligences*. New York: Basic. (Trad. cast., *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.)
- Gardner, H. (1986/1988). La decadencia de los tests de inteligencia?. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 92-96). Madrid: Pirámide.
- Glaser, R. (1986/1988). ¿Existe la inteligencia?. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 97-104). Madrid: Pirámide.
- Glück, J., Ernst, R., & Unger, F. (2002). How creatives define creativity: Definitions reflect different types of creativity. *Communication Research Journal*, 14(1), 55-67.
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis A. C. et al. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *PNAS*, 101.
- Goldberg L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universal in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, 2, pp. 141-165. Beverly Hills, CA: Sage.

- Goldberg, L. R. & Rosolack, T. K. (1994). The big five factor structure as an integrative framework: an empirical comparison with Eysenck's P-E-N model. En C.F. Halverson, G. Kohnstamm y R. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp: 7-35). Hillsdale, Nueva Jersey: LEA.
- Goldberg, L.R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. En L. Wheeler (Ed.). *Review of personality and social psychology*, 2, Sage Publications.
- Golden A.L. (1940) Personality traits of drama school students. *Quarterly Journal of Speech*, 26(4), 564-575
- Goldstein, T.R. (2009). Psychological perspectives on acting. *Psychology of Aesthetics, Creativity and Arts*, 9(1), 6-9.
- Goldstein, T.R. & Winner, E. (2009). Living in alternative and inner worlds: early signs of acting talent. *Creativity Research Journal*, 21(1), 117-124.
- Goldstein, T. R. & Winner, E. (2011). Engagement in role play, pretense, and acting classes predict advanced theory of mind skill in middle childhood. *Imagination, Cognition and Personality*, 30(3), 249-258.
- Goldstein, T. R. & Winner, E. (2012a). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.
- Goldstein, R. & Winner, E. (2012). The New Lens on the Development of Social Cognition: The Study of Acting. In Milbrath, C. & Lighthfoot (2012b), *Art and Human Development* (pp: 221-242) (Jean Piaget Symposia Series). New York: Taylor & Francis Group.
- Goldstein, T. R., Wu, K., & Winner, E. (2009). Actors are skilled in theory of mind but not empathy. *Imagination, Cognition and Personality*, 29(2), 115-133.
- Goleman, D. (1995/1996). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. cast. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós).
- Goleman, D. (1998/1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. cast. *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós).

- González, A., Peñalver, J. y Bresó, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad?. *Fòrum de recerca*, 16, 699-712.
- Goodman, G., & Kaufman, J. C. (2014). Gremlins in My Head: Predicting Stage Fright in Elite Actors. *Empirical Studies of the Arts*, 32(2), 133-148.
- Goodnow, J. J. (1986/1988). La inteligencia como eficiencia adquirida. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 105-110). Madrid: Pirámide.
- Gough, H.G. (1969). *California Psychological Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Gow, A. J., Whiteman, M. C., Pattie, A., & Deary, I. J. (2005). Goldbergs IPIP big-five factor markers: internal consistency and concurrent validation in Scotland. *Personality and Individual Differences*, 39, 317–329.
- Greengross, G. & Miller, G. F. (2009). The Big Five personality traits of profesional comedians compared to amateur comedians, comedy writers, and college students. *Personality and Individual Differences*, 47, 19-83.
- Greengross, G., & Miller, G. F. (2008). Dissing oneself versus dissing rivals: Effects of status, personality, and sex on the short-term and long-term attractiveness of self-deprecating and other-deprecating humor. *Evolutionary Psychology*, 6(3), 393–408.
- Greenspan, S.I. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B.J. Cohler, G. Wool & C.T. Madison (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). Madison, CT: International Universities Press.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Grotoski, J. (1968/1974). *Towards a poor theatre*. Grotowski & Odin Teatrets. Holstebro. (Trad. cast. *Hacia un teatro pobre*. México D.F.: Siglo XXI.)
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford JP, Zimmerman WS. (1949). *The Guilford-Zimmerman Survey: Manual of instructions and interpretations*. Beverly Hills, CA: Sheridan Supply Co.

- Guilford, J.P. (1967/1977). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
(Trad. cast. *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós).
- Hagen, H. (2002). *Un reto para el actor*. Barcelona: Alba Editorial.
- Hampson, S.E. (1986). *La construcción de la personalidad: una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129–154.
- Hebb, D.O. (1955). Drives and the C.N.S. (Conceptual Nervous System). *Psychological Review*, 62, 243-254.
- Heller, W. (1993). Neuropsychological mechanisms of individual differences in emotion, personality, and arousal. *Neuropsychology*, 7, 476-489.
- Hermans, H. J. M. (1988). On the Integration of Nomothetic and Idiographic Research Methods in the Study of Personal Meaning. *Journal of Personality*, 56(4), 785–812.
- Horn, J. (1986/1988). Algunas consideraciones acerca de la inteligencia. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 111-117). Madrid: Pirámide.
- Hochschild, A.R. (1983/2003) *The managed Heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press
- Huarte de San Juan, J. (1603). *Examen de ingenios para las ciencias*. Barcelona: Red de ediciones S.L.
- Hull, L. S. (1985). *Strasberg's Method: As taught by Lorrie Hull*. Woodbridge, CT: Ox Bow.
- Humphreys, L.G. (1986/1988). Describiendo al elefante. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 118-122). Madrid: Pirámide.
- Hunt, E. (1986/1988). El *heffalump* de la inteligencia. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 123-130). Madrid: Pirámide.

- Ickes, W. (2001). Measuring empathic accuracy. In J. A. Hall & F. J. Bernieri (Eds.), *Interpersonal sensitivity: Theory and measurement* (pp. 219–241). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ibáñez, T. (1989). *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai.
- Izard, C.E. & Ackerman B.P. (2000). Motivational, Organizational, and Regularitory Functions of Discrete Emotions. En M. Lewis y J.M. Havilans (Eds.), *Handbooks of emotions* (2 Ed.) (pp. 253-264). Nueva York. Guilford Press.
- Izard, C.E. (1979). *Human Emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Izard, C.E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Izard, C.E. (1992). Basic emotion, Relations Among Emotions, and Emotion-Cognition Relations. *Psychological Review*, 3, 561-565.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- Janus, S. S. (1975). The great comedians: Personality and other factors. *American Journal of Psychoanalysis*, 35(2), 169–174.
- Janus, S. S., Bess, B. E., & Janus, B. R. (1978). The great comediennes: Personality and other factors. *The American Journal of Psychoanalysis*, 38(4), 367–372.
- Jensen, A. R. (1986/1988). Inteligencia: “definición”, medida y futura investigación. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 131-135). Madrid: Pirámide.
- John, O.P., Angleitner, A. & Ostendorf, F. (1988). The lexical approach to personality: a historical review of trait taxonomic research. *European Journal of Personality*, 2, 171-203.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589–611.
- Joseph, D. L. & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative metaanalysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78.
- Judge, T. A. & Ilies, R. (2002). Relationship of Personality to Performance Motivation: A Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797-807.

- Jung, C. G. (1923/2008). *Tipos psicológicos*. Ed. Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Edhasa.
- Kashdan, T.B., Rose, P., & Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82(3), 291-305.
- Kelly, G. (1955/1965). *The psychology of personal constructs*. Vols. I y II. New York: Norton. (Trad. cast.: Buenos Aires. Troquel).
- Kiverstein, J. (2015). Empathy and the responsiveness to social affordances. *Consciousness and Cognition*, 36, 532-542.
- Kleinginna, P.R. (Jr) & Kleinginna A. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), 345-379.
- Klinzing, D. R. (1973). A study of the personality differences between effective and ineffective student actors. *Communication Quarterly*, 21(2), 47-50.
- Kogan, N. (2002). Careers in the performing art: A psychological perspective. *Creativity Research Journal*, 14(1), 1-16.
- Kogan, N., & Kangas, B. L. (2006). Careers in the dramatic arts: Comparing genetic and interactional perspectives. *Empirical Studies of the Arts*, 24, 43-54.
- Konijn, E.A. (2000). *Acting emotions*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kretchmer, E. (1921/1967). *Constitución y carácter*. Barcelona: Labor.
- Lange, C. G. (1885). The mechanism of the emotions. *The classical psychologist*, 672-685.
- Lauterbach, D., & Vrana, S. (2001). The relationship among personality variables, exposure to traumatic events and severity of posttraumatic stress symptoms. *Journal of Traumatic Stress*, 14, 29-45
- Lazarus, R.S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- LeDoux, J.E. (1996/1999). *The emotional brain*. New York: Simon y Schuster. (Trad. cast. *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta)

- Leedy, G. M., & Smith, J. E. (2012). Development of emotional intelligence in first-year undergraduate students in a frontier state. *College Student Journal*, 46(4), 795-804.
- Lemeignan, M. Aguilera-Torres, N. & Bloch, S. (1992). Emotional effector patterns: recognition of expressions. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 12(2), 173-188.
- León, O.G. y Montero, I. (2003/2011). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Levy, J. (1997). Theatre and moral education. *Journal of Aesthetic Education*, 31(3),65-75.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, nº106, 2006, 4 mayo.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº295, 2013, 10 diciembre.
- Liebert, R. & Liebert, L. (2000). *Personalidad, estrategias y temas* (8 Ed.). Madrid: Internacional Thomson.
- Ligthelm, E. (2011). *Acting Training, Theory of Mind, and Empathy: Is There a Relationship?*. PHD's Dissertation. Department of Psychology University of Cape Town.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., and Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad Estrés* 10, 29–41.
- Lindsley, D. B. (1951). Emotion. In S. S. Stevens (Ed.), *Handbook of experimental psychology* (pp. 473-516). New York: Wiley.
- López-Zafra, E., Pulido, M. y Berrios, P. (2014). EQI-versión corta (EQI-C) Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.
- Main, M., Goldwyn, R., & Hesse, E. (2003). *Adult attachment scoring and classification systems*. Unpublished manuscript, University of California at Berkeley.

- Malmo, R. B. (1959). Activation: A neuropsychological dimension. *Psychological review*, 66(6), 367.
- Mamet, D. (1997). *True and false: Heresy and common sense for the actor*. New York: Vintage Books.
- Mandler, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. New York: Norton.
- Marchant-Haycox, S. E. & Wilson, G.D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, 13(10), 1061-1068.
- Martín, M. L. (2007). Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Martin, R., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48–75.
- Martínez, J.A. (2010). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2 (18) 1-12.
- Matthews, G. & Deary, I. J. (1998): *Personality Traits*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 179-196.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D. (2006). A new field guide to Emotional Intelligence. En J. Ciarrochi, J. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in every day* (pp.3-26). New York: Psychology Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1995). "Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999a). *MEIS Item Booklet (Research Version 1.1)*. Toronto, ON: MHS Publisher.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999b). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2001/2006). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers. Traducción española: Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002/2009). *MSCEIT. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, User`s Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems Inc. Traducción Española: Extremera, N., & Fernández Berrocal, B. Madrid: TEA.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). The validity of the MSCEIT: Additional analyses and evidence. *Emotion Review*, 4, 403–408.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D. & Mitchell, D.C., (1998). Intelligence as subsystem of personality: From Spearman´s g to contemporary models of hot-processing. En W. Tomic y J. Kingman (eds.), *Advances in cognition and educational practice*, 5 (pp. 43-75). Stanford: Jai Press.
- Mayer, J.D. & 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., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

- Mayer, J. & Salovey, P. (2007). ¿Qué es la Inteligencia Emocional?. En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid: Pirámide.
- McAdams, D. P. (1987). A life-story model of identity. *Perspectives in Personality*, 2, 15-50.
- McAdams, D. (1992). The five-factor model in personality: A critical appraisal. *Journal of Personality*, 60, 329-361.
- McAdams, D. P. (1994). Can personality change?. Levels of stability and growth in personality across the life span. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- McAdams, D. P. & Pals, J. L. (2006). A new big five. Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61, 204-217
- McCrae, R.R. (1989). Why I advocate the five – factor model: Joint analyses of the NEO – PI and other instrument. En D.M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions*. Nueva York: Springer Verlag.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. En L. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality (2ed.)* (pp. 139-153). New York: Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of personality and social psychology*, 52(1), 81-90.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1985a). Updating Norman's "adequate taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 710-721.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1985b). Openness to experience. En R.Hogan & W.H. Jones (Eds.), *Perspectives in Personality*, 1. Greenwich, CT: JAI Press.
- McLean, P.D. (1949). Psychosomatic disease and the “visceral brain”: recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11, 338-353.
- Meisner, S. & Lowgwell, D. (2002). *Sobre la actuación*. Madrid: La avispa.

- Mesa, J. (2015). *Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescentes*. Tesis Doctoral Universidad de Murcia.
- Mestre, J. M. & Fernández-Berrocal, P. (coord.) (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Mestre, J. M., y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 413-425.
- Mestre, J.M., Comunian, A.L., & Comunian, M. L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión de sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide.
- Metcalf, J. T. (1931). Empathy and the actor's emotion. *The Journal of Social Psychology*, 2(2), 235-239.
- Miller, C. H. (1938). Value of certain standard tests to a study of dramatic talent. *Journal of social psychology*, 9, 437-449.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology*, 49, 229-258.
- Mischel, W. (1976/1979). *Introducción a la personalidad* (2ª Ed.). México: Interamericana.
- Mischel, W. (1977/1981). On the future of personality measurement. En A. Fierro (Ed.), *Lecturas de psicología de la personalidad* (pp. 246-264). Madrid: Alianza Textos.
- Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. En L. A. Pervin (ed.), *Handbook of personality: Theory and research*, 111-134. New York: Guilford Press.
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30. Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Molina, M.D. (2015). *La presencia escénica del individuo: análisis conceptual y empírico de los factores determinantes*. Tesis Doctoral. UCAM.
- Moliner, M. (1980). *Diccionario del uso del español*. (II) Madrid: Gredos.

- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, J. A. & Martín, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional y *personalidad*. *Revista de Historia de la Psicología*, 28 (4) 67-92.
- Mora, J. A. (1995). Evolución histórica de las teorías y medidas sobre inteligencia. *Revista de Historia de la Psicología*, 16(3-4), 3-16.
- Mora, J. A. y Aguilera, E. (2003). Apuntes preliminares para el estudio de la evolución del concepto de factor "G" en C. E. Spearman (1863-1945). *Revista de Historia de la Psicología*, 24, 611-622.
- Moreno, B. y Díaz, D. M. (2013). *Psicología de la personalidad*. UDIMA: Ediciones CEF.
- Morgado, I. (2011). Cómo sentimos las emociones. En E. Punset (Coord.) *Cerebro y Emociones* (pp. 6-15). *National Geographic. Edición especial (octubre)*. España.
- Mori, P. (2002). *Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos de sexto grado*. Tesis doctoral. Universidad Mayor de San Marcos.
- Mowrer, O. H. (1939). A Stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychological Review*, 46, 553-565.
- Moya J., Mestre, H., Maestre, E. & Dutil V. (2003). *Red nomológica de las dimensiones de personalidad del modelo de Costa y McCrae en adolescentes*. Jornadas de fomento de la investigación. Universidad Jaume I.
- Mozaz, M. J., Mestre, J. M. & Nuñez-Vázquez, I. (2007). Inteligencia emocional y cerebro. En J.M. Mestre y P. Fernández, (coord.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 123-151). Madrid: Pirámide.
- Murcia, S. (2013). *La Seguridad Social de los artistas profesionales en espectáculos públicos*. Valencia: Tirant lo Blanch y Editum.
- Nagel, J., Himle, D., & Papsdorf, J. (1981). Coping with performance anxiety. *NATS Bulletin*, 37, 26-33.

- Nemiro, J. (1997). Interpretative artists: a qualitative exploration of the creative process of actors. *Creativity Research Journal*, 10(2), 229-239.
- Nettle, D. (2006). Psychological profiles of professional actors. *Personality and Individual Differences*, 40, 375-383.
- Nilsen, A. P., & Nilsen, D. L. F. (2000). *Encyclopedia of 20th-century American humor*. Phoenix, Arizona: Oryx Press.
- Noice, H. (1991). The role of explanations and plan recognition in the learning of theatrical scripts. *Cognitive Science*, 15, 425-460.
- Noice, H. & Noice, T. (2002). The expertise of professional actors: a review of recent research. *High Ability Studies*, 13(1), 7- 19.
- Noice, H. & Noice, T. (2006). What studies of actors and acting can tell us about memory and cognitive functioning. *Current Directions in Psychological Science*, 15(1), 14-18.
- Noice, T., & Noice, H. (1997a). *The nature of Expertise of professional actors: a cognitive view*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Noice, T., & Noice, H. (1997b). Effort and active experiencing as factors in verbatim recall. *Discourse Processes*, 23, 51-69.
- Noice, T., & Noice, H. (2000). *Effects of active experiencing on speaker and listener*. Paper presented at the 2000 SARMAC Meeting, Miami, FL.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.
- Nowakowska, C., Strong, C. M., Santosa, C. M., Wang, P. W., & Ketter, T. A. (2005). Temperamental commonalities and differences in euthymic mood disorder patients, creative controls, and healthy controls. *Journal of Affective Disorders*, 85(1), 207-215
- Nunnally, J. C. & Bernstein, L. J. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Nuttin, J. (1973). *La estructura de la personalidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, MA.: Blackwell Publisher.

- Oida, Y. (2007/2010). *An Actor`s Tricks*. (Trad. cast. *Hilos de tiempo*). Barcelona: Alba.
- Olivier, L. (1986). *On acting*. New York: Simon & Schuster.
- Orzechowicz, D. (2008). Privileged emotion managers: the case of actors. *Social Psychology Quarterly*, 17(2), 143-156.
- Palfai T. P. & Salovey, P. (1993). The influence of depressed and elated mood on eductive and deductive reasoning. *Imagination, Cognition & Personality*, 13, 57-71.
- Palomera, R. (2005). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 2, 145-153.
- Papez, J.W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 38, 725-743.
- Pavlov, I.P. (1932/1967). Fisiología de la actividad nerviosa superior. En I.P. Pavlov, *Psicopatología y Psiquiatría* (pp. 219-229). Madrid: Morata.
- Payne, W. L. (1985). A study of Emotion: "Developing Emotional Intelligence, Self-integration, relating to fear, pain and desire". Dissertation Abstract International, 470: 203A.
- Pelechano, V. (1989). Ejes de referencia y una propuesta temática. En E. Ibáñez y V. Pelechano (eds). *Personalidad* (pp.265-329). Madrid: Alhambra.
- Pelechano, V. (1996). La definición de la psicología de la personalidad. En V. Pelechano (Coord.), *Psicología de la personalidad* (pp.13-29). Barcelona: Ariel.
- Pellegrino, J. W. (1986/1988). Inteligencia: la interacción de cultura y procesos cognitivos. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 136-140). Madrid: Pirámide.
- Pelliteri, Ph.D. J. A (2011). A comparision of the MSCEIT and the EQi. En II Congreso *Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 43-47). Fundación Emilio Botín. Madrid. España.

- 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*, 22(9), 1-27.
- Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190.
- Pérez-García, A.M. y Bermúdez, J. (2012). Introducción al estudio de la personalidad. Unidades de Análisis. En. (eds.). *Psicología de la Personalidad* (pp.29-59). Madrid: UNED.
- Pérez-González J. C., Petrides K. V., & Furnham A. (2005/2009). Measuring trait emotional intelligence. En Schulze R., Roberts R. D. (Eds.), *International handbook of emotional intelligence* (pp. 124-143). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber. (Trad. cast. La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J.M. Mestre y P. Fernández Berrocal (Eds.). *Manual de inteligencia emocional*. (pp.81-93). Madrid: Pirámide.
- Pérez-González, J. C. (2003). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 278-283.
- Pervin, L. A. (1998). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Petrides K.V., Frederickson, N. & Furnham A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Role*, 42, 449-461.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*, 39-57.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. En *The Wiley-Blackwell Handbook of individual Differences*, T. Chamorro-Premuzic, S. Von Stumm & A. Furnham (Eds) (pp. 656-678). Blackwell Publishing Ltd.
- Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N., & Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 239-255.
- Petrides, K. V., Pita, R. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98*(2), 273-289.
- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Ligthart, L., Bloomsma, D. I. & Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences, 48*, 906-910.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*, 537-547.
- Piaget (1947/1983). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Pinker, S. (1997). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino.
- Pittaluga, G. (1954). *Temperamento, carácter y personalidad*. México: Fondo de cultura económica.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. Nueva York: University Press of America.
- Polaino, A., Truffino, J. C., & Del Pozo, A. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Ediciones Rialp.
- Programación General Anual (2013-2014). Documento de Centro, no publicado. Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia.
- Quevedo-Aguado, M.P., Iraregui, A., Anivarro, E.M. & Ross, P. (1996). Linguistic descriptors of personality in the spanish language: a first taxonomic study. *European Journal of Personality, 10*, 25-34.

- Rammstedt, B., & John, O.P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 4, 203-212.
- Ramos, V., Piqueras, J. A., Martínez, A. E. y Oblitas, L. A. (2009). Emoción y Cognición: implicaciones para el Tratamiento. En *Terapia Psicológica*, 27 (22), 227-237.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la lengua española* (21 Ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. (RD 1614/2009, de 26 octubre) *Boletín Oficial del Estado*, nº 259, 2009, 27 octubre.
- Real Decreto por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. (RD 630/2010, 14 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, nº137, 2010, 5 junio.
- Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (RD 21/2015, 23 de enero) *Boletín Oficial del Estado*, nº33, 2015, 7 febrero.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Mc Graw Hill: Madrid.
- Regner, E. (2008). Validez convergente y discriminante del inventario de cociente emocional (EQ-i). *Interdisciplinaria*, 25(1), 29-51.
- Resolución por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de arte dramático, se completan los planes de estudio iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012, y se regula la prueba específica de acceso. (Resolución 25 julio de 2013). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, nº189, 2013, 16 de agosto.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and social Psychology*, 51(3), 649-660.

- Riggio, E. (1989). *Social Skills Inventory: Manual*. (Rev. ed.) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Rivera, D. (2013). The actor becomes. En A. Willamon & W. Goebel (Eds) *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2013* (pp. 355-360). European Association of Conservatoires (AEC) Belgium.
- Roberts, R.D., Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3) 196-231.
- Rojas, E. (2001). *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. Madrid: Temas de hoy.
- Rolls, E. T. (2000). Précis of the brain and emotion. *Behavioral And Brain Sciences* 23, Cambridge:University Press. 177–234.
- Rolls, E. T. (2012). *Neuroculture: on the implications of brain science*. Oxford, New York, Oxford University Press.
- Roselló, J. (1996). *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears.
- Roseman, I. J. (1984). Cognitive Determinants of Emotion: A Structural Theory. In P. Shaver (Ed.), *Review of Personality & Social Psychology, 5 Emotions, Relationships, and Health*. (pp. 11-36). Beverly Hills, CA: Sage.
- Rosenberg, M.G., (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ruíz, R. M. (2013). *Inteligencia emocional: bases históricas, fundamentos biológicos y posibles aplicaciones*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Saggino, A. (2000). The big three or the big five? A replication study. *Personality and Individual Differences*, 28, 879-886.
- Sainz, M. (2010). *Creatividad, Personalidad y Competencia Socio-emocional en alumnos de altas habilidades versus no altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 5, 97-122.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp.125-154). Washington DC: American Psychological Association.
- Santa, J. (2009). *Los orígenes del conocimiento*. Madrid: Ed. Complutense.
- Scarr, S. (1986/1988). Inteligencia: una revisión. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 141-145). Madrid: Pirámide.
- Schachter, S. & Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schank, R.C. (1986/1988). Una explicación de la inteligencia. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 146-158). Madrid: Pirámide.
- Schellenberg, G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511–514.
- Shepherd J. R. & Thomas M. S. (1956). A Study of the Personality Configuration of Effective Oral Readers. *Speech Monographs*, 23, 298-304.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.
- Scherer, K.R. (2000). Psychological models of emotion. En J.C. Borod (Ed.), *The Neuropsychology of Emotion* (pp. 137-162). Nueva York: Oxford University Press.
- Schmidt, V., DeCosta, M. E., Firpo, L., Vion, D. y Casella, L. (2008). Hans Jürgen Eysenck. Vida y obra de uno de los más influyentes científicos de la historia de la Psicología. *Avances en psicología latinoamericana/Bogotá*, 26, 304-317.

- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, *51*, 663-671.
- Shoda, Y. & Mischel, W. (2000). Reconciling contextualism with the core assumptions of personality psychology. *European Journal of Personality*, *14*, 407-428.
- Shoda, Y., Cervone, D. & Downey, G. (Eds.) (2007). *Persons in context*. Nueva York: Guilford Press.
- Sibley, C. G., Harding, J. F., Perry, R., Asbrock, F. & Duckitt, J. (2010). Personality and Prejudice: Extension to the HEXACO personality model. *European Journal of Personality*, *24*, 515-534.
- Silva, E., Avia, D., Sanz, J., Martínez-Arias, R., Graña, J. L. & Sánchez-Bernardos, L. (1994). The five factor model- I Contributions to the structure of the NEO-PI. *Personality and Individual Differences*, *17*, 741-753.
- Silva, J.C. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista chilena Neuropsiquiatría*, *43*(3), 201-209.
- Sjöberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European Psychologist*, *6*, 79-95.
- Skinner, B. F. (1948/2005). *Walden two*. Indiannapolis: Hackett Publishing.
- Skinner, B. F. (1986). Some thoughts about the future. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *45*, 229-235.
- Snow, R. E. (1986/1988). Sobre la inteligencia. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 159-167). Madrid: Pirámide.
- Spearman, C. (1927). *The nature of "intelligence" and the principles of cognition*. Londres: Mac-Millan.
- Spearman, C. (1904/1982). *General Intelligence. Objectively Determined and Measured* (Trad.cast. La inteligencia general. En J.M. Gondra (Comp.), *La psicología moderna* (pp.273-299). Bilbao: Desclée Brouwer.

- Spinella, M. (2005). Prefrontal substrates of empathy: Psychometric evidence in a community sample. *Biological Psychology*, 70, 175-181.
- Stanislavki, C. (1938/2003). *Rabota aktiora nad soboy*. (Trad. cast. *El trabajo del actor sobre sí mismo*. Barcelona: Alba Editorial.)
- Stanislavki, C. (1951/2009). *Rabota aktiora nad soboy v. tvorcheskom protsesse voploshenie*. (Trad. cast. *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Barcelona: Alba Editorial.)
- Sternberg R. & Berg C. (1986/1988). Integración cuantitativa. Definiciones de inteligencia: una comparación entre los simposios de 1921 y 1986. R.J. Sternberg & D.K. Detterman (Coord.), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp.185-194). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sternberg, R. (Ed) (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge Univ. Press, Cambridge
- Sternberg, R.J. & Detterman, D. K. (1986/1988). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Sternberg, R. J. (1986/1988). La inteligencia en el autogobierno mental. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 168-176). Madrid: Pirámide.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R.J. (1982). *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press. (Trad.cast. *Más allá del Cociente Intelectual*. Bilbao: Desclee De Brower).
- Sternberg, R.J. (1990 /2003). *Methaphors of mind: Conceptions of te nature of intelligence*. Cambridge: University Press.
- Thomson, P. & Jaque, S.V. (2012a). Dissociation and the adult attachment interview in artist and performing artists. *Attachment & Human Development*, 14(2) 145-160.

- Thomson, P. & Jaque, S.V.(2012b). Holding a mirror up to nature: psychological vulnerability in actors. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 4(4), 361-369.
- Thomson, P., & Godin, M. (2011). Acting. In M. A. Runco & S. R. Pritzker, (Eds.), *The Encyclopedia of Creativity*, (1) (pp. 1-8). San Diego, CA: Academic Press.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatko-Bilbao, M. & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. *Revista de Neurobiología*, 44(8), 479-489.
- Tomkins, S.S. (1984/2009). Affect theory. En K.R. Scherer y P. Ekman (Eds). *Approaches to emotion* (pp.163-196). New York: Psychology Press.
- Tous, J. M. (1996). Psicología de la personalidad. Diferencias biológicas y cognitivas en el procesamiento de la información. Barcelona: EUB.
- Tupes, E.C. & Christal, R.E. (1961). Recurrent personality factors based on trait ratings (USAF ASD Tech. Rep. No. 61-97). Lackland Air Force Base, TX: U.S. Air Force.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Vallés-Arándiga, A. (1999/2000). SICLE. Siendo inteligente con las emociones I, II, III, IV. Valencia: Promolibro.
- Verducci, S. (2000). A moral method? Thoughts on cultivating empathy through method acting. *Journal of Moral Education*, 29 (1), 87-99.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children I—Fourth Edition (WISC-I—IV)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Wiggins, J. S. & Trapnell, P. D. (1997). Personality structure: The return of the Big Five. In R. Hogan, J. Johnson y s. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology*. San Diego: Academic Press.
- Wilson, S. C., & Barber, T. X. (1983). The fantasy-prone personality: Implications for understanding imagery, hypnosis and parapsychological phenomena. In A. A. Sheikh

(Ed.), *Imagery: Current theory, research and application* (pp. 340–387). New York, NY: John Wiley & Sons.

Winner, E. & Hetland, L. (2008). Art for our sake school arts classes matter more than ever but not for the reasons you think. *Arts Education Policy Review*, 109(5), 29-31.

Winner, E. (2007). Visual thinking in arts education: Homage to Rudolf Arnheim. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(1), 25-31.

Wispé, L.(1987).History of the concept of empathy. En N. Eisenberg & J. Strayer (Eds) *Empathy and ist development*. (pp.17-37). New York: Cambridge University Press.

Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.

Wundt, W. (1896/1982) Compendio de psicología. Madrid: La España Moderna en J.M. Gondra (ed.). *La psicología moderna. Textos básicos para su génesis y desarrollo histórico* (pp181-196) Bilbao: Desclée de Brouwer.

Zabelina, D. L., & Robinson, M. D. (2010). Don't be so hard on yourself: Self-compassion facilitates creative originality among self-judgemental individuals. *Creativity Research Journal*, 22(3), 288-293.

Zigler, E. (1986/1988). Inteligencia: un enfoque evolutivo. En R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 177-184). Madrid: Pirámide.

Anexos

ANEXO

ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS

1º Estudiar la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados, que no han sido ampliamente utilizados en nuestro contexto.

1a- Nos hemos planteado la necesidad de estudiar las propiedades psicométricas referidas a la fiabilidad y validez de la prueba EQ-i, ya que es la primera vez que dicha prueba se usa en nuestro contexto.

La prueba EQ-i en su versión para adultos, aún no ha sido utilizada en nuestro contexto educativo, por tanto surge la necesidad de validar dicha prueba antes de proceder al estudio de los perfiles psico-emocionales de los alumnos de Arte Dramático.

1a .1. Análisis de los ítems de la escala EQ-i

En primer lugar se ha llevado a cabo un análisis de los ítems que componen la escala. En este sentido nos hemos fijado en que los ítems cumplan la presunción de normalidad, obtengan respuestas distribuidas a lo largo de todo el continuo de la escala Likert.

Como se aprecia en la Tabla 7.1, sólo 9 ítems de 133 están fuera de los valores +2 en la curtosis, lo que indicaría que las curvas podrían estar algo achatadas o alargadas. Estos ítems son el ítem 69 (*No me llevo bien con los otros*) ; el ítem 55 (*Mis amigos me cuentan sus cosas íntimas*) ; ítem 17 (*Es difícil para mí sonreír*) ; ítem 72

(*Me importa lo que le pase a otras personas*) ; ítem 18 (*Soy incapaz de entender como se sienten las otras personas*) ; ítem 133 (*He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores*) ; ítem 6 (*Trato que mi vida tenga sentido*) ; ítem 30 (*No me molesta aprovecharme de la gente, especialmente si se lo merecen*) ; ítem 90 (*Soy capaz de respetar a los otros*).

Ciento diecisiete ítems del total de ítems presentan una buena distribución en las respuestas dadas por los participantes, abarcando desde el valor 1 hasta el valor 5. Cuatro ítems se distribuyen desde el valor 1 hasta el valor 4, catorce ítems se distribuyen desde los valores 2 al 5, dos ítems del valor 3 al 5 y un ítem (el 133) desde el valor 4 al 5.

El ítem que parece tener peor distribución es el ítem 133, casi todos los participantes afirmaron haber respondido con sinceridad, por tanto este ítem no discrimina.

Los ítems 55, 72 y 90 a pesar de tener respuestas en todo el continuo de la escala Likert, presentan una frecuencia muy baja en más de un valor. Así, el ítem 55 presenta una frecuencia de respuesta inferior a 2% para las opciones 1 (*Nunca me pasa*) y 2 (*Rara vez me pasa*).

Además es interesante hacer notar que 3 ítems presentan una atracción por mayor del 70% por una determinada opción de respuesta (ítems 61, 120 y 133), y quince ítems presentan una atracción mayor del 50% por una determinada opción de respuesta (los ítems: 4, 6, 9, 13, 17, 18, 25, 36, 55, 62, 66, 71, 95, 99 y 132).

Tabla 7.1. Estadísticos descriptivos para los ítems que forman el cuestionario de inteligencia emocional EQ-i

Ítems	Rango	Mín - Máx.	M	DT	Varianza	Asimetría	Curtosis	frecuencia de					
								1	2	3	4	5	
EQ_1	4	1 — 5	3,60	,905	,819	-,408	-,186	1,1	10,9	28,7	44,8	14,4	EQ_1_ADAP_problemsolving
EQ_2	4	1 — 5	1,99	,956	,914	,730	-,021	36,6	35,4	21,1	5,7	1,1	EQ_2_ANIMO_happiness
EQ_3	4	1 — 5	2,55	1,004	1,007	,056	-,520	17,7	26,9	40,0	13,1	2,3	EQ_3_INTRA_independence
EQ_4	4	1 — 5	3,74	,760	,577	-,328	,351	,6	3,5	31,2	50,9	13,9	EQ_4_MANE_stresstolerance
EQ_5	4	1 — 5	3,25	,942	,888	-,636	-,015	5,7	13,7	34,9	41,7	4,0	EQ_5_POSITIVEIMPRESION
EQ_6	4	1 — 5	4,38	,820	,673	-1,620	3,181	1,1	2,9	6,3	36,6	53,1	EQ_6_INTRA_selfactualization
EQ_7	4	1 — 5	3,56	1,195	1,427	-,467	-,670	6,3	13,2	25,3	28,7	26,4	EQ_7_INTRA_selfawareness
EQ_8	4	1 — 5	3,30	1,020	1,040	-,045	-,489	3,4	17,1	38,9	26,9	13,7	EQ_8_ADAP_realitytesting
EQ_9	4	1 — 5	2,13	1,032	1,065	,666	-,411	32,0	37,7	17,1	12,0	1,1	EQ_9_INTRA_selfawareness
EQ_10	4	1 — 5	1,69	,951	,904	1,425	1,624	56,0	26,3	12,0	4,0	1,7	EQ_10_INTER_interpersonalrelationshi p
EQ_11	4	1 — 5	3,36	,885	,783	-,322	-,054	2,3	13,1	38,3	38,9	7,4	EQ_11_B_INTRA_selfregard_ANIMO _optimism
EQ_12	4	1 — 5	2,17	1,163	1,354	,762	-,377	36,2	31,0	16,7	12,1	4,0	EQ_12_NEGATIVEIMPRESION
EQ_13	3	1 — 4	1,75	,898	,807	,843	-,433	51,4	25,7	18,9	4,0	0	EQ_13_MANE_impulsecontrol
EQ_14	4	1 — 5	1,89	1,028	1,056	1,036	,320	46,3	29,7	14,9	7,4	1,7	EQ_14_ADAP_flexibility
EQ_15	3	2 — 5	3,77	,931	,867	-,176	-,917		8,6	31,4	34,3	25,7	EQ_15_ADAP_problemsolving
EQ_16	4	1 — 5	4,35	,743	,552	-1,104	1,581	,6	,6	10,9	38,9	49,1	EQ_16_B_INTER_socialresponsibility
EQ_17	4	1 — 5	1,50	,809	,654	1,692	2,567	66,3	21,1	9,7	2,3	,6	EQ_17_ANIMO_happiness
EQ_18	4	1 — 5	1,57	,805	,649	1,601	2,680	57,7	32,0	6,3	3,4	,6	EQ_18_INTER_empathy

EQ_19	4	1 — 5	2,48	,870	,757	-,097	-,417	14,9	32,0	44,0	8,6	,6	EQ_19_INTRA_independence
EQ_20	3	2 — 5	3,58	,762	,580	,002	-,352		6,3	39,7	43,7	10,3	EQ_20_MANE_stresstolerance_ANIM O_optisim
EQ_21	4	1 — 5	2,17	1,067	1,139	,725	-,037	32,0	33,7	23,4	7,4	3,4	EQ_21_INTRA_selfactualization
EQ_22	4	1 — 5	1,86	,893	,797	,911	,612	41,1	36,6	18,3	2,9	1,1	EQ_22_INTRA_assertiveness
EQ_23	4	1 — 5	2,54	1,158	1,342	,355	-,636	21,7	28,6	29,7	13,7	6,3	EQ_23_INTRA_selfawareness_INTER _interpersonalrelationship
EQ_24	4	1 — 5	2,76	1,186	1,406	,207	-,876	15,6	30,1	25,4	20,8	8,1	EQ_24_B_INTRA_selfregard
EQ_25	4	1 — 5	1,70	,964	,930	1,232	,548	58,0	21,8	13,2	6,3	,6	EQ_25_NEGATIVEIMPRESION
EQ_26	4	1 — 5	3,72	,934	,871	-,457	-,027	1,7	6,9	29,9	40,2	21,3	EQ_26_ANIMO_optisim
EQ_27	4	1 — 5	2,86	1,192	1,422	,094	-,839	14,9	24,6	30,3	20,6	9,7	EQ_27_MANE_impulsecontrol
EQ_28	4	1 — 5	2,02	,903	,816	,807	,491	30,3	45,1	17,7	5,7	1,1	EQ_28_ADAP_flexibility
EQ_29	4	1 — 5	3,77	,895	,801	-,444	-,019	1,1	6,3	28,6	42,9	21,1	EQ_29_ADAP_problemsolving
EQ_30	4	1 — 5	1,60	,924	,855	1,819	3,268	60,9	25,9	8,0	2,9	2,3	EQ_30_INTER_socialresponsibility
EQ_31	4	1 — 5	4,05	,905	,819	-1,090	1,321	1,7	5,1	12,6	47,4	33,1	EQ_31_INTER_interpersonalrelationshi p_ANIMO_happiness
EQ_32	4	1 — 5	2,00	1,006	1,011	,960	,622	37,1	36,0	19,4	4,6	2,9	EQ_32_INTRA_independence
EQ_33	4	1 — 5	3,36	1,007	1,013	-,260	-,315	4,0	14,3	36,0	33,1	12,6	EQ_33_MANE_stresstolerance
EQ_34	4	1 — 5	3,21	,965	,931	-,439	,026	6,3	12,6	40,8	33,9	6,3	EQ_34_POSITIVEIMPRESION
EQ_35	4	1 — 5	2,35	,959	,920	,541	,171	18,3	41,1	30,3	7,4	2,9	EQ_35_INTRA_selfawareness_ADAP_ realitytesting
EQ_36	4	1 — 5	1,68	,929	,863	1,465	1,715	54,9	30,3	8,0	5,7	1,1	EQ_36_INTRA_selfactualization
EQ_37	4	1 — 5	3,53	,970	,940	-,166	-,621	1,1	13,7	33,1	34,9	17,1	EQ_37_INTRA_assertiveness
EQ_38	4	1 — 5	2,38	1,256	1,578	,578	-,713	31,0	28,2	20,1	13,2	7,5	EQ_38_ADAP_realitytesting
EQ_39	4	1 — 5	3,87	1,056	1,115	-,830	,185	3,4	7,4	20,0	37,1	32,0	EQ_39_INTER_interpersonalrelationshi p

EQ_40	3	2 — 5	3,80	,906	,822	-,264	-,763		8,1	28,3	38,7	24,9	EQ_40_B_INTRA_selfregard
EQ_41	4	1 — 5	2,30	1,167	1,362	,640	-,379	30,3	30,3	24,0	9,7	5,7	EQ_41_NEGATIVEIMPRESION
EQ_42	4	1 — 5	2,37	1,218	1,484	,492	-,826	30,5	28,2	20,1	16,1	5,2	EQ_42_MANE_impulsecontrol
EQ_43	4	1 — 5	2,74	,934	,873	,164	-,302	8,0	33,1	38,9	17,1	2,9	EQ_43_ADAP_flexibility
EQ_44	3	2 — 5	4,16	,773	,598	-,590	-,212		2,3	16,1	44,8	36,8	EQ_44_INTER_empathy
EQ_45	4	1 — 5	3,58	,996	,993	-,410	-,207	2,9	10,3	31,4	37,1	18,3	EQ_45_ADAP_problemsolving
EQ_46	3	1 — 4	1,71	,829	,688	1,189	1,064	46,9	40,6	6,9	5,7		EQ_46_INTER_socialresponsibility
EQ_47	4	1 — 5	3,75	1,007	1,014	-,719	,270	3,4	6,9	24,6	41,1	24,0	EQ_47_ANIMO_happiness
EQ_48	4	1 — 5	2,28	1,026	1,053	,447	-,390	26,3	33,1	29,1	9,1	2,3	EQ_48_INTRA_independence
EQ_49	4	1 — 5	3,02	1,184	1,402	-,003	-,863	10,9	24,0	29,1	24,0	12,0	EQ_49_MANE_stresstolerance
EQ_50	4	1 — 5	3,05	1,052	1,108	,118	-,686	5,2	28,2	32,8	24,7	9,2	EQ_50_POSITIVEIMPRESION
EQ_51	4	1 — 5	1,93	,890	,793	,832	,543	36,2	40,2	19,0	3,4	1,1	EQ_51_INTRA_selfactualization
EQ_52	4	1 — 5	2,52	1,196	1,430	,492	-,577	22,4	31,6	25,9	12,1	8,0	EQ_52_INTRA_selfawareness
EQ_53	4	1 — 5	2,56	1,043	1,087	,562	,017	13,7	38,3	32,6	9,1	6,3	EQ_53_ADAP_realitytesting
EQ_54	4	1 — 5	3,77	,976	,953	-,731	,366	2,9	6,9	23,6	43,7	23,0	EQ_54_ANIMO_optisim
EQ_55	4	1 — 5	4,29	,718	,516	-1,146	2,548	,6	1,7	6,9	50,3	40,6	EQ_55_INTER_empathy_INTER_interpersonalrelationship
EQ_56	4	1 — 5	2,30	1,048	1,097	,489	-,349	25,7	33,7	28,0	9,7	2,9	EQ_56_INTRA_selfregard
EQ_57	4	1 — 5	2,37	1,290	1,665	,481	-,881	36,4	17,3	26,6	12,1	7,5	EQ_57_NEGATIVEIMPRESION
EQ_58	4	1 — 5	2,57	1,319	1,741	,436	-,927	26,3	26,9	21,7	13,7	11,4	EQ_58_MANE_impulsecontrol
EQ_59	4	1 — 5	3,82	1,010	1,020	-,856	,342	2,9	9,1	16,6	45,7	25,7	EQ_59_ADAP_flexibility
EQ_60	4	1 — 5	3,52	,982	,964	-,093	-,530	1,7	11,4	38,9	29,1	18,9	EQ_60_ADAP_problemsolving
EQ_61	2	3 — 5	4,67	,619	,384	-1,693	1,637			8,0	17,1	74,9	EQ_61_INTER_empathy_INTER_socialresponsibility
EQ_62	3	2 — 5	3,94	,692	,479	-,239	-,070		1,7	21,7	57,1	19,4	EQ_62_INTER_interpersonalrelationship_ANIMO_happiness

EQ_63	4	1 — 5	3,94	,814	,663	-,540	,277	,6	3,4	22,3	48,6	25,1	EQ_63_INTRA_selfawareness
EQ_64	4	1 — 5	2,60	1,145	1,310	,321	-,651	18,9	30,3	29,1	15,4	6,3	EQ_64_MANE_stresstolerance
EQ_65	4	1 — 5	2,58	,868	,754	-,090	-,386	11,5	32,2	43,7	12,1	,6	EQ_65_POSITIVEIMPRESION
EQ_66	4	1 — 5	1,74	,920	,847	1,250	1,192	50,3	32,0	12,0	4,6	1,1	EQ_66_INTRA_selfactualization
EQ_67	4	1 — 5	3,98	,909	,827	-,743	,520	1,7	2,9	23,4	40,0	32,0	EQ_67_INTRA_assertiveness
EQ_68	4	1 — 5	2,37	1,104	1,218	,443	-,491	25,9	29,9	29,3	10,9	4,0	EQ_68_ADAP_realitytesting
EQ_69	4	1 — 5	1,71	,893	,798	1,499	2,425	50,0	36,2	8,6	3,4	1,7	EQ_69_INTER_interpersonalrelationshi
EQ_70	4	1 — 5	2,14	1,030	1,062	,646	-,305	32,0	35,4	21,1	9,7	1,7	EQ_70_INTRA_selfregard
EQ_71	4	1 — 5	1,72	,958	,918	1,297	1,053	54,0	27,6	11,5	5,7	1,1	EQ_71_NEGATIVEIMPRESION
EQ_72	4	1 — 5	4,15	,819	,671	-1,244	2,606	1,7	1,7	11,4	49,7	35,4	EQ_72_INTER_empathy_INTER_socialresponsibility
EQ_73	4	1 — 5	3,33	1,090	1,188	-,476	-,070	9,1	6,9	39,4	30,9	13,7	EQ_73_MANE_impulsecontrol
EQ_74	4	1 — 5	3,22	,923	,852	-,060	-,206	2,9	17,1	42,9	29,1	8,0	EQ_74_ADAP_flexibility
EQ_75	4	1 — 5	2,71	,947	,897	,368	,028	8,0	34,9	40,0	12,6	4,6	EQ_75_ADAP_problemsolving
EQ_76	4	1 — 5	3,19	1,202	1,446	-,009	-1,019	6,9	26,0	25,4	24,3	17,3	EQ_76_INTER_socialresponsibility
EQ_77	4	1 — 5	2,47	1,052	1,106	,364	-,442	19,5	33,9	30,5	12,6	3,4	EQ_77_ANIMO_happiness
EQ_78	4	1 — 5	3,50	,864	,746	-,253	-,118	1,1	10,3	36,6	41,1	10,9	EQ_78_MANE_stresstolerance
EQ_79	4	1 — 5	2,23	1,183	1,400	,479	-,916	38,2	20,2	24,9	13,9	2,9	EQ_79_POSITIVEIMPRESION
EQ_80	4	1 — 5	3,83	,930	,865	-,656	,268	1,7	6,4	23,7	43,9	24,3	EQ_80_ANIMO_optisim
EQ_81	3	2 — 5	4,32	,678	,460	-,599	-,228		,6	10,3	46,0	43,1	EQ_81_INTRA_selfactualization
EQ_82	4	1 — 5	3,10	1,123	1,261	-,132	-,557	9,8	17,2	37,4	24,1	11,5	EQ_82_INTRA_assertiveness
EQ_83	4	1 — 5	3,37	1,031	1,062	-,159	-,643	2,9	18,3	32,0	32,6	14,3	EQ_83_ADAP_realitytesting
EQ_84	3	2 — 5	4,37	,700	,490	-,768	-,209		,6	10,9	39,1	49,4	EQ_84_INTER_interpersonalrelationshi
EQ_85	3	2 — 5	4,05	,818	,670	-,605	-,097		4,6	17,1	46,9	31,4	EQ_85_INTRA_selfregard
EQ_86	4	1 — 5	2,53	1,188	1,412	,240	-,963	25,1	25,1	26,3	18,9	4,6	EQ_86_MANE_impulsecontrol
EQ_87	4	1 — 5	2,41	,978	,956	,289	-,440	18,9	36,0	32,0	11,4	1,7	EQ_87_ADAP_flexibility

EQ_88	4	1 — 5	3,79	,888	,788	-,418	-,245	,6	7,4	26,3	44,0	21,7	EQ_88_INTRA_selfawareness_ADAP_realitytesting
EQ_89	4	1 — 5	3,66	,929	,863	-,353	-,110	1,7	7,5	33,3	38,5	19,0	EQ_89_ADAP_problemsolving
EQ_90	4	1 — 5	4,47	,709	,503	-1,744	5,095	1,1		5,7	37,1	56,0	EQ_90_INTER_socialresponsibility
EQ_91	4	1 — 5	2,12	,960	,922	,584	-,210	29,7	38,3	23,4	7,4	1,1	EQ_91_ANIMO_happiness
EQ_92	4	1 — 5	2,75	,994	,988	,098	-,180	11,5	25,9	43,7	14,4	4,6	EQ_92_INTRA_independence
EQ_93	4	1 — 5	2,62	1,017	1,034	,218	-,451	13,8	32,8	34,5	15,5	3,4	EQ_93_MANE_stresstolerance
EQ_94	4	1 — 5	2,78	1,342	1,802	,174	-1,096	23,0	20,1	26,4	16,7	13,8	EQ_94_POSITIVEIMPRESION
EQ_95	3	2 — 5	4,43	,673	,453	-,994	,760		1,1	6,9	40,0	52,0	EQ_95_INTRA_selfactualization
EQ_96	4	1 — 5	3,48	1,060	1,125	-,356	-,453	4,0	13,7	30,3	34,3	17,7	EQ_96_INTRA_assertiveness
EQ_97	4	1 — 5	2,89	,997	,994	,080	-,592	6,9	30,3	34,3	24,0	4,6	EQ_97_ADAP_realitytesting
EQ_98	4	1 — 5	4,06	,865	,749	-,876	,856	1,1	3,4	17,1	44,6	33,7	EQ_98_INTER_empathy_INTER_socialresponsibility
EQ_99	3	2 — 5	4,26	,660	,436	-,465	-,179		,6	10,3	51,4	37,7	EQ_99_INTER_interpersonalrelationshi
EQ_100	4	1 — 5	3,46	1,049	1,100	-,702	,108	6,9	9,1	28,0	43,4	12,6	EQ_100_INTRA_selfregard
EQ_101	4	1 — 5	2,29	1,101	1,212	,540	-,357	29,3	29,3	28,7	8,6	4,0	EQ_101_NEGATIVEIMPRESION
EQ_102	4	1 — 5	3,09	1,151	1,325	-,158	-,587	11,4	15,4	37,7	23,4	12,0	EQ_102_MANE_impulsecontrol
EQ_103	4	1 — 5	2,82	1,045	1,093	,068	-,664	10,3	29,7	32,6	22,9	4,6	EQ_103_ADAP_flexibility
EQ_104	4	1 — 5	4,07	,837	,701	-,854	1,018	1,1	2,3	17,7	45,7	33,1	EQ_104_INTER_socialresponsibility
EQ_105	4	1 — 5	4,18	,963	,928	-1,104	,626	1,1	6,3	13,1	32,6	46,9	EQ_105_ANIMO_happiness
EQ_106	4	1 — 5	3,91	,902	,814	-,779	,454	1,1	6,9	17,7	48,0	26,3	EQ_106_ANIMO_optisim
EQ_107	4	1 — 5	2,87	,998	,996	,185	-,415	6,9	30,3	37,1	20,0	5,7	EQ_107_INTRA_independence
EQ_108	3	2 — 5	3,63	,805	,649	-,092	-,451		7,4	35,4	44,0	13,1	EQ_108_MANE_stresstolerance_ANIMO_optisim
EQ_109	4	1 — 5	3,17	1,056	1,116	-,012	-,586	5,1	21,7	36,0	25,7	11,4	EQ_109_POSITIVEIMPRESION
EQ_110	3	2 — 5	4,37	,705	,498	-,953	,733		1,7	8,0	42,3	48,0	EQ_110_INTRA_selfactualization

EQ_111	4	1 — 5	2,01	1,083	1,172	,857	-,129	41,7	29,1	17,7	9,1	2,3	EQ_111_INTRA_assertiveness
EQ_112	3	2 — 5	4,02	,851	,724	-,610	-,195		5,7	17,7	45,1	31,4	EQ_112_ADAP_realitytesting
EQ_113	3	2 — 5	4,29	,810	,656	-,910	,079		2,9	13,7	34,9	48,6	EQ_113_INTER_interpersonalrelations hip
EQ_114	4	1 — 5	3,56	,894	,800	-,622	,542	2,9	7,4	32,0	46,3	11,4	EQ_114_INTRA_selfregard
EQ_115	4	1 — 5	2,26	1,133	1,284	,654	-,320	30,9	31,4	23,4	9,7	4,6	EQ_115_NEGATIVEIMPRESION
EQ_116	4	1 — 5	2,39	1,103	1,216	,404	-,712	24,6	33,1	24,0	15,4	2,9	EQ_116_INTRA_selfawareness
EQ_117	4	1 — 5	2,17	1,034	1,070	,607	-,249	31,4	33,1	25,1	8,0	2,3	EQ_117_MANE_impulsecontrol
EQ_118	4	1 — 5	2,31	,895	,801	,518	,027	16,6	47,4	25,7	9,1	1,1	EQ_118_ADAP_problemsolving
EQ_119	4	1 — 5	4,11	,938	,879	-,939	,258	,6	7,4	13,1	38,3	40,6	EQ_119_INTER_empathy_INTER_soci alresponsibility
EQ_120	2	3 — 5	4,69	,534	,285	-1,500	1,348			3,4	24,1	72,4	EQ_120_ANIMO_happiness
EQ_121	4	1 — 5	2,94	1,220	1,488	,208	-,935	10,9	30,5	25,9	19,0	13,8	EQ_121_INTRA_independence
EQ_122	4	1 — 5	2,72	1,091	1,191	,174	-,596	14,3	28,6	33,7	17,7	5,7	EQ_122_MANE_stresstolerance
EQ_123	4	1 — 5	2,60	,965	,931	-,016	-,485	14,9	28,0	41,1	14,3	1,7	EQ_123_POSITIVEIMPRESION
EQ_124	4	1 — 5	4,17	,893	,798	-1,226	1,715	1,7	3,4	12,0	41,7	41,1	EQ_124_INTER_empathy
EQ_125	4	1 — 5	2,19	1,128	1,272	,651	-,432	34,7	28,9	22,5	10,4	3,5	EQ_125_INTRA_selfactualization
EQ_126	4	1 — 5	2,13	,986	,973	,617	-,130	30,9	36,0	24,6	6,9	1,7	EQ_126_INTRA_assertiveness
EQ_127	3	1 — 4	2,19	,814	,663	,287	-,388	19,5	47,7	27,0	5,7		EQ_127_ADAP_realitytesting
EQ_128	4	1 — 5	1,87	,947	,896	,760	-,320	45,7	27,4	21,7	4,6	,6	EQ_128_INTER_interpersonalrelations hip
EQ_129	4	1 — 5	3,98	,847	,718	-,770	,815	1,1	3,4	19,4	48,0	28,0	EQ_129_INTRA_selfregard
EQ_130	4	1 — 5	1,85	,904	,817	,960	,652	42,3	36,0	17,1	3,4	1,1	EQ_130_MANE_impulsecontro
EQ_131	4	1 — 5	1,95	1,077	1,159	1,144	,779	43,1	32,2	15,5	5,2	4,0	EQ_131_ADAP_flexibility
EQ_132	3	1 — 4	1,72	,876	,767	,883	-,325	52,3	26,4	17,8	3,4		EQ_132_ANIMO_optisim
EQ_133	1	4 — 5	4,87	,333	,111	-2,268	3,179				12,6	87,4	EQ_133

Debido a la cantidad de ítems que componen la prueba y al tamaño de nuestra muestra no hemos podido proceder al estudio de la estructura factorial de la misma, al contar con una muestra limitada.

Por tanto, hemos optado por extraer las 5 dimensiones de las que habla Bar-On de la siguiente manera:

Hemos calculado la puntuación factorial (utilizando una regresión) de los ítems que, según indica el manual de la prueba, componen cada una de las dimensiones. Hemos optado por utilizar dicha puntuación factorial de las dimensiones porque es la forma de extraer la comunalidad de los ítems que forman dichas dimensiones.