

ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DEL TEST EQI-C VERSIÓN CORTA PARA EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ECUATORIANO

Adaptation and Validation of the Short Version of the EQI-C Test for the Ecuadorian University Context

 **Luis Leonardo Zambrano-Vacacela**
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-2968-1351>
leozamv@hotmail.com

Resumen

En el panorama actual de la educación superior, la inteligencia emocional se ha convertido en un aspecto fundamental. En este contexto es necesario contar con instrumentos de medición adecuados que permitan valorar de manera precisa y efectiva los diferentes aspectos que conforman este constructo. El objetivo de esta investigación fue validar el test EQI-versión corta (EQI-C) adaptado al contexto latinoamericano-ecuatoriano. Se aplicó el instrumento a estudiantes de la Universidad Nacional de Educación, de 17 a 47 años. De los 564 participantes, la mayoría pertenecían al sexo femenino, con 406 mujeres. Se hizo análisis factorial, confiabilidad y correlación entre variables. Los resultados mostraron adecuados niveles de consistencia interna y validez, con un total general de .882. Se identificaron cuatro factores con el 51 % de varianza acumulada. Se concluye que el instrumento puede ser implementado con estudiantes universitarios ecuatorianos.

Palabras clave: análisis factorial, educación superior, inteligencia emocional, psicometría.

Abstract

In the current landscape of higher education, emotional intelligence has become a fundamental aspect. In this context, it is necessary to have adequate measurement instruments that allow the different aspects that make up this construct to be accurately and effectively assessed. The objective of this research was to validate the EQI-SHORT VERSION (EQI-C) test adapted to the Latin American-Ecuadorian context. The instrument was applied to students from the National University of Education aged 17-47 years, of which the majority belonged to the female sex (406 women out of a total of 564). Factor analysis, reliability, and correlation between variables were carried out. The results showed adequate levels of internal consistency and validity with a global total reliability of 0.882. 4 factors were identified with 51 % of accumulated variance. It is concluded that the instrument can be reliably implemented with Ecuadorian university students.

Keywords: factor analysis, higher education, emotional intelligence, psychometrics.

Recibido: 02/02/2025
Revisado: 11/08/2025
Aprobado: 22/08/2025
Publicado: 14/10/2025

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.v9.822>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Zambrano-Vacacela, L., L. (2025). Adaptación y validación del Test EQI-C versión corta para el contexto universitario ecuatoriano. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 9, e9822. <https://doi.org/10.32541/recie.v9.822>

1 | Introducción

En el contexto actual, la sociedad exige a los individuos el desarrollo de competencias transversales que les permitan desenvolverse con eficacia en diferentes ámbitos a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, para alcanzar el éxito, los seres humanos necesitan habilidades profesionales, personales y sociales que les faciliten la aplicación de conocimientos y habilidades, por lo que deben cultivarse en contextos educativos formales y no formales (Guerrero & Cebrián, 2023).

En esta línea, en los últimos años la inteligencia emocional (IE) ha cobrado un papel preponderante en el ámbito académico y social, en el que influye de manera significativa en la forma de pensar, decidir e interactuar con el mundo (Machado et al., 2025). Específicamente en la última década, un cúmulo de investigaciones a nivel mundial, especialmente en Europa y Latinoamérica, han corroborado la existencia de una correlación directa entre la IE y la felicidad (Gallego Jiménez & Bosch Rabell, 2016).

Además, se ha demostrado que la IE influye de manera positiva en diversos aspectos del desarrollo humano, incluidos el desempeño personal, la resolución de problemas, la autonomía, y el liderazgo, entre otros. Los hallazgos de Gallego Jiménez & Bosch Rabell sugieren la necesidad de crear y desarrollar planes de intervención que la incorporen como eje transversal en todos los niveles de enseñanza (Gutiérrez Rojas et al., 2021). Zhou et al. (2024) confirmaron que la IE es un factor predictivo independiente del rendimiento educativo para todos los estudiantes. De hecho, la IE actúa como un predictor muy fuerte del rendimiento estudiantil, pues influye positivamente en la autoeficacia y la aceptación social.

En esa misma línea, algunos estudios demuestran que la IE cumple un papel preponderante para alcanzar el éxito en el ámbito del liderazgo, pues aporta hasta un 80 % a este logro. De la misma manera, el desarrollo de la IE está vinculado con mejoras del rendimiento académico de los estudiantes. Es más, contrario a creencias previas, hoy en día se conoce que la IE puede ser evaluada, enseñada, aprendida y perfeccionada dentro del ámbito educativo. Es así como el fortalecimiento del liderazgo interprofesional basado en la IE se logra mediante programas educativos estructurados que integran autoevaluación, reflexión, enseñanza teórica, práctica en equipos y retroalimentación constructiva, todo en un contexto que fomenta la colaboración y la comprensión de diversos roles y estilos (Shrivastava et al., 2022).

A raíz de lo expuesto se han implementado diversos programas en contextos educativos y laborales (Gavín-Chocano & López-Barajas, 2020).

Estos programas han sido orientados a la enseñanza y fortalecimiento de la IE con el objetivo de proporcionar a las personas habilidades necesarias para comprender y gestionar sus propias emociones y las de los demás, distinguirlas y utilizarlas para guiar sus pensamientos y comportamientos sin importar la edad, cultura, género e ideología (Fernández-Berrocal & Extremera Pacheco, 2002; Goleman, 2007; Mayer et al., 1997).

Si bien la IE ha experimentado un auge en diversos ámbitos, su definición aún no está consensuada, lo que genera cierta ambigüedad en el campo, aunque también se evidencia que existe convergencia en torno a la importancia de la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales como componentes clave. En este sentido, diversos autores han propuesto diferentes conceptualizaciones y modelos, y algunos de los más reconocidos son los de Bar-On (1997), Bisquerra Alzina (2003), Goleman (1996), y Salovey y Mayer (1989).

2 | Revisión de la literatura

El Modelo de Salovey y Mayer (1989) es pionero y define a la IE como un conjunto de cuatro habilidades: a) percepción emocional: capacidad de identificar y comprender las emociones propias y ajenas; b) asimilación emocional: capacidad de sentir y expresar las emociones de manera adecuada; c) comprensión emocional: capacidad de analizar y comprender las causas y consecuencias de las emociones; y d) reflexión emocional: capacidad de regular y modificar las emociones de manera reflexiva.

Por su lado, el modelo de Goleman (1996) propone cinco componentes: a) autoconocimiento: conciencia de las propias emociones, fortalezas y debilidades; b) autorregulación: capacidad de controlar las emociones y mantener la calma bajo presión; c) automotivación: capacidad de enfocarse en objetivos y mantener una actitud positiva; d) empatía: capacidad de comprender y compartir las emociones de los demás; y e) habilidades sociales: capacidad de establecer y mantener relaciones positivas con los otros.

Desde otra perspectiva, Bar-On (1997) presenta un modelo mixto de inteligencia emocional-social dividido en cinco escalas: a) intrapersonal: autoconocimiento, autoestima, autorrealización, independencia; b) interpersonal: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social; c) adaptabilidad: capacidad de solucionar problemas, adaptarse al cambio y afrontar el estrés; d) manejo del estrés: tolerancia al estrés y control de impulsos; y e) estado de ánimo: optimismo y bienestar general.

De la misma manera, Bisquerra Alzina (2003) propone un modelo basado en cinco competencias emocionales: a) conciencia emocional: conocimiento de las propias emociones y de las de los demás; b) regulación emocional: capacidad de manejar las emociones de manera adecuada; c) autonomía emocional: independencia, responsabilidad, pensamiento crítico y resiliencia; d) competencia social: capacidad de establecer relaciones positivas y mantenerlas; y e) habilidades de vida para el bienestar: capacidad de tomar decisiones responsables y promover el bienestar personal y social.

Si bien los autores más influyentes en el estudio e investigación de la IE (Bar-On, 1997; Bisquerra Alzina, 2003; Goleman, 1996; Salovey & Mayer, 1989) han mostrado resultados favorables en diversas investigaciones, Muquis (2022) señala que pocas instituciones educativas intentan implementarlos. Esto deja el desarrollo de este constructo a la iniciativa individual, innovación de algunos profesores, trabajos de titulación u otras situaciones que con el tiempo decaen debido a la carga de trabajo administrativo o curricular de quienes tienen esa afinidad.

Ante esta situación, varias investigaciones sugieren la implementación de programas de manera sistemática y ordenada a partir de un proceso que comience con la medición, para conocer el estado emocional de los participantes y verificar la efectividad; de esta forma es posible comprobar la adquisición de competencias emocionales para prevenir trastornos o fortalecer aspectos motivacionales en los ámbitos laborales, sociales, familiares, personales y académicos (Fragoso-Luzuriaga, 2019; Gavín-Chocano & López-Barajas, 2020).

Con referencia a lo anterior, se destaca que hoy en día existen pruebas con las que se puede medir el nivel de IE de las personas de diferentes edades y contextos (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2018). Además, una simple búsqueda en internet revela una gran cantidad de autoinformes gratuitos que permiten a cualquier sujeto verificar su estado emocional. Basta con escribir «Test gratuitos de inteligencia emocional» en el navegador para encontrar una amplia variedad de cuestionarios.

Aunque la accesibilidad de los autoinformes de la web constituye una ventaja significativa, pues cualquier persona independientemente de su edad o contexto puede hacer una autoevaluación sin necesidad de acudir a un especialista, también existen algunas limitaciones; por ejemplo, la diversidad cultural y lingüística, así como las expectativas individuales de cada persona que pueden influir en la sinceridad de las respuestas. Además, la presión social por mostrarse bien puede llevar a responder de acuerdo con lo que se considera socialmente deseable, en lugar de reflejar la realidad individual.

A partir de estas consideraciones surgen algunos interrogantes: ¿Qué hacen las personas con los resultados de los autoinformes? ¿Son válidas las pruebas de autoinforme gratuitas de Internet para todos los usuarios? ¿Se requieren conocimientos o competencias específicas sobre inteligencia emocional para comprender los resultados? La respuesta a estas preguntas es compleja y sin duda hace falta una investigación más profunda. Sin embargo, es importante tener en cuenta las limitaciones de los autoinformes al utilizarlos para evaluar la IE.

A partir de los interrogantes planteados se sostiene que la consideración de las características contextuales, cronológicas, culturales e idiomáticas del grupo al que se aplica la medida es fundamental para garantizar la calidad de la evaluación. En este sentido, se cree necesario el desarrollo de futuras investigaciones que se enfoquen en la búsqueda de instrumentos de evaluación con diferentes metodologías, que sean confiables, válidos y adaptados a la población objetivo (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2018).

En relación con este último, en un estudio llevado a cabo por Jamba-Pedro et al. (2021) se afirma que específicamente para el ámbito universitario existen múltiples tests, pero en la mayoría de investigaciones se utiliza el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), una prueba distribuida por la compañía Multi-Health Systems, una herramienta con 141 ítems, que mide la inteligencia emocional en adultos para conocer en profundidad la capacidad de percepción, comprensión, uso y regulación de las emociones.

El segundo test en ser implementado es el de Bar-On, un instrumento para evaluar la IE de individuos de diversas edades y contextos. Consta de 117 preguntas distribuidas en 5 dimensiones y 15 subescalas, que se destacan porque capturan una amplia gama de habilidades emocionales sociales.

En tercer lugar está el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) (Mayer et al., 1997; Salovey & Mayer, 1989). Esta escala de autoevaluación mide la IE a través de 48 ítems que evalúan la autopercepción en cuanto a la habilidad para gestionar las emociones y sus características. Asimismo, abarcan las tres dimensiones propuestas por estos investigadores: Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional (Calero, 2013).

Esta investigación tiene el objetivo de validar el test EQI-versión corta (EQI-C) que fue adaptado al español por López-Zafra et al. (2014), acondicionado para el contexto latinoamericano-ecuatoriano por Zambrano-Vacacela (2023), puesto que se cree pertinente tener una prueba apta a las características específicas de la población latinoamericana universitaria, que permita tener una información clara para planificar una

intervención coherente con los resultados, en correspondencia con la gestión y el conocimiento de la IE.

3 | Método

A partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia (Gallego, 2004), en este estudio participaron 564 estudiantes voluntarios de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, matriculados en los nueve ciclos de las ocho carreras ofrecidas en las modalidades presencial y en línea (educación básica, educación en ciencias experimentales, educación especial, educación inclusiva, pedagogía de las artes, pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros, educación inicial y educación intercultural bilingüe), con mayor presencia los de educación básica con un 42.9 % y los de educación en ciencias experimentales con un 27.7 %, y menor presencia para los de educación intercultural bilingüe, con un 3.7 %. Además, aproximadamente el 91 % pertenece a la modalidad presencial.

De la información detallada en la Tabla 1 se destaca la presencia mayoritaria de estudiantes del sexo femenino con un 72 %; además, las edades comprendidas entre los 17 a 27 años representan el 91 %, y aunque el 82 % no tiene hijos, se nota un alto porcentaje que sí los tienen (100 estudiantes de los participantes).

Tabla 1. Características de los participantes

Variables		Hombres	Mujeres	Prefieren no decirlo
Modalidad de estudios	Presencial	153	358	2
	En línea	3	48	
Hijos	Sí	10	90	
	No	146	316	2

Nota: Resultados obtenidos a partir del criterio de inclusión «Todos los estudiantes de la UNAE que quieran participar libre y voluntariamente en este estudio».

Procedimiento

Para garantizar la equivalencia entre la versión española (España) y la contextualización al español latinoamericano (ecuatoriano), primero se cambiaron palabras y frases para que tuvieran el mismo sentido

y midieran lo mismo; por ejemplo: «Afronto dificultades paso a paso» (original) se cambió por «Enfrento las dificultades paso a paso», o «Cuesta controlar enfado» (original) se sustituyó por «Soy capaz de controlar mi enfado», entre otros. Cabe destacar que, si bien es cierto que se hicieron cambios en la redacción de las preguntas, estos no fueron significativos, pues solo se cambiaron ciertas palabras y frases que según los expertos podían causar confusión.

Posteriormente se llevó a cabo una revisión por tres expertos a manera de revisión-taller, el primero en lenguaje y comunicación, el segundo en psicología educativa y el tercero en investigación. Por último, se hizo una aplicación piloto a 209 estudiantes universitarios de otra institución universitaria (Zambrano-Vacacela, 2023).

Después del proceso descrito, se solicitó la autorización de la Coordinación de Investigación de la universidad. Entonces se envió una invitación a los estudiantes por intermedio de los directores de carrera mediante correo electrónico y WhatsApp; en el texto enviado se describía con brevedad la finalidad de la investigación, se garantizaba la confidencialidad de las respuestas y se indicaba el enlace del cuestionario en Google Forms, destacando que el tiempo estipulado para completar el cuestionario oscilaba entre 5 y 8 minutos y que tenían la posibilidad de no completarlo si no estaban de acuerdo.

Instrumento

EQI-versión corta (EQI-C)

Este instrumento para medir la inteligencia emocional de estudiantes universitarios fue adaptado al español por López-Zafra et al. (2014); inicialmente tenía varios ítems que medían el factor interpersonal, el manejo del estrés, la adaptabilidad y el estado de ánimo. No obstante, para contar con instrumentos más breves, estos investigadores lo simplificaron en 28 ítems que miden los primeros cuatro factores de la IE, sustentados en que el mismo Bar-On afirma que el «estado de ánimo» es algo que se calcula para una posible intervención y valorar la veracidad de las respuestas (Bar-On & Parker, 2018).

Este instrumento con 28 ítems tiene cuatro opciones de respuesta tipo Likert distribuidas de la siguiente manera: 1 *nunca*, 2 *a veces*, 3 *casi siempre*, 4 *siempre*. Cabe destacar que para este estudio se incluyeron solo 26 ítems que resultaron convenientes luego de analizar el alfa de Cronbach, como se puede apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2. Cuestionario EQI- versión corta (EQI-C) adaptado al contexto latinoamericano ecuatoriano

Variables	N.º	Pregunta
Interpersonal	19	Soy sensible ante los sentimientos de los demás
	15	Me preocupa lo que les ocurre a otros
	4	Ayudo a las personas
	10	Comprendo cómo sienten otros
	20	Tengo buenas relaciones con otros
	16	Las relaciones con otros significan mucho para mí
	12	Escucho con atención cuando mis amigos me cuentan intimidades
Adaptabilidad	13	Resuelvo problemas fijándome en las posibilidades
	18	Pienso en alternativas de solución cuando tengo dificultades
	3	Recopilo información ante una situación difícil
	1	Enfrento las dificultades paso a paso
	6	Puedo visualizar un problema de manera general
Manejo del estrés	26	Exploto con facilidad*
	17	Soy capaz de controlar los impulsos
	9	Mi impulsividad me ha creado problemas*
	23	Tengo mal carácter*
	2	Soy capaz de controlar mi enfado
	21	Soy impulsivo*
	24	Soy impaciente*
	14	Soy capaz de controlar la ansiedad
Intrapersonal	7	Soy capaz de comprender cómo me siento
	5	Soy capaz de expresar mis ideas
	22	Se me hace fácil describir mis sentimientos
	25	Se me hace fácil luchar por mis derechos
	8	He conseguido lo que he querido conseguir
	11	Soy capaz de expresar sentimientos

Nota: Cuestionario tomado de la adaptación a la versión española publicada por López-Zafra et al. (2014). El asterisco * significa que tienen una valoración contraria.

4 | Resultados

En el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión gratuita de prueba. Para la parte inicial se calculó el alfa de Cronbach de cada una de las variables detalladas en el cuestionario. Tal como se aprecia en la Tabla 3, el alfa de Cronbach supera el .7 y el resultado global evidencia un valor de .882, con lo cual se afirma que el cuestionario tiene una buena consistencia interna.

Tabla 3. Estadísticas de los elementos

Variables	Pregunta	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach
Interpersonal	P4	3.21	.717	.758
	P10	2.82	.760	
	P19	2.80	.865	
	P15	2.79	.842	
	P20	2.91	.721	
	P16	2.65	.883	
	P12	3.29	.815	
Adaptabilidad	P13	2.82	.736	.751
	P18	2.77	.755	
	P3	2.64	.823	
	P1	2.53	.768	
	P6	2.58	.717	
Manejo del estrés	P26	2.96	.870	.842
	P17	2.57	.779	
	P9	2.86	.830	
	P23	2.73	.747	
	P2	2.65	.822	
	P21	2.95	.788	
	P24	2.64	.799	
	P14	2.42	.861	

(Continuación)

Variabes	Pregunta	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach
Intrapersonal	P7	2.70	.788	.776
	P5	2.63	.764	
	P22	2.39	.769	
	P25	3.17	.784	
	P8	2.61	.677	
	P11	2.47	.831	
General				.882

Nota: Valores resultantes del análisis de variables mediante el alfa de Cronbach.

Los resultados mostrados en la Tabla 4 corresponden a la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y Bartlett (prueba exigida para hacer un análisis de componentes factoriales) e indican que, si la medida KMO se acerca a 1, se puede desarrollar un análisis factorial y en este caso es .904. Además, el análisis de esfericidad de Bartlett indica que es significativa (.000). Es decir, este cuestionario cumple con los requisitos para hacer un análisis de componentes factoriales.

Tabla 4. Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.904
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. chi-cuadrado	5105.318
	gl	325
	Sig.	.000

Nota: resultados de la prueba de KMO y esfericidad de Bartlett.

De la misma manera, en la Tabla 5 se pueden observar los ítems que menos correlación tienen con la totalidad del cuestionario; tal es el caso de P12 Interpersonal con .302, y el de más alta correlación con el cuestionario total de P22 Intrapersonal con .677. Es decir, en esta tabla se pueden observar las correlaciones entre diferentes ítems relacionados con las dimensiones de adaptabilidad, estrés, interpersonal e intrapersonal. Cada ítem tiene un valor inicial de 1.000, que representa su correlación perfecta consigo mismo. Los valores de extracción indican la fuerza de la relación entre cada ítem y las variables subyacentes.

En el caso de la adaptabilidad, que corresponde a los ítems P1 (.363), P3 (.536), P6 (.480), P13 (.428) y P18 (.526), se observan correlaciones moderadas, con P3 (.536) y P18 (.526) como los valores más altos. Los más altos están relativamente bien relacionados con la dimensión de adaptabilidad.

En la variable estrés se encuentran los ítems P2 (.537), P9 (.554), P14 (.512), P17 (.556), P21 (.644), P23 (.566), P24 (.490), y P26 (.646), y presenta las correlaciones más altas, especialmente con los ítems P21 (.644) y P26 (.646). Esto indica una fuerte relación entre estos dos más altos y la experiencia del estrés, lo que podría ser relevante para futuras investigaciones sobre el manejo del estrés en el contexto universitario.

En la variable interpersonal están los ítems P4 (.463), P10 (.478), P12 (.302), P15 (.591), P16 (.421), P19 (.617), y P20 (.391), y se evidencia una variedad de correlaciones con P19 (.617), el valor más alto, lo que sugiere que este ítem tiene una relación significativa con la dimensión interpersonal.

De la misma manera, en intrapersonal, que corresponde a los ítems P5 (.553), P7 (.489), P8 (.359), P22 (.677), P25 (.377), se presenta la correlación más alta en esta dimensión con un valor de .677, lo que indica una fuerte relación intrapersonal.

Con base en lo antes descrito se puede deducir que las dimensiones de estrés e inteligencia intrapersonal presentan las correlaciones más altas en comparación con adaptabilidad e interpersonal. Esta fuerte correlación entre algunos ítems sugiere que pueden estar midiendo aspectos relacionados dentro de sus respectivas dimensiones, por lo que se recomienda llevar a cabo un análisis más profundo utilizando técnicas estadísticas como el análisis factorial, para explorar la estructura latente de los datos y validar estas relaciones, y de esta forma comprender las correlaciones entre los diferentes aspectos emocionales y sociales en el contexto universitario ecuatoriano, lo cual es necesario para el desarrollo de intervenciones efectivas en salud mental y bienestar estudiantil.

Tabla 5. Análisis de correlación entre los ítems

Variables	Inicial	Extracción
P1 Adaptabilidad	1,000	.363
P2 Estrés	1,000	.537

(Continuación)

Variables	Inicial	Extracción
P3 Adaptabilidad	1,000	.536
P4 Interpersonal	1,000	.463
P5 Intrapersonal	1,000	.553
P6 Adaptabilidad	1,000	.480
P7 Intrapersonal	1,000	.489
P8 Intrapersonal	1,000	.359
P9 Estrés	1,000	.554
P10 Interpersonal	1,000	.478
P11 Intrapersonal	1,000	.616
P12 Interpersonal	1,000	.302
P13 Adaptabilidad	1,000	.428
P14 Estrés	1,000	.512
P15 Interpersonal	1,000	.591
P16 Interpersonal	1,000	.421
P17 Estrés	1,000	.556
P18 Adaptabilidad	1,000	.526
P19 Interpersonal	1,000	.617
P20 Interpersonal	1,000	.391
P21 Estrés	1,000	.644
P22 Intrapersonal	1,000	.677
P23 Estrés	1,000	.566
P24 Estrés	1,000	.490
P25 Intrapersonal	1,000	.377
P26 Estrés	1,000	.646

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Siguiendo con el análisis de componentes, en la Tabla 6 se puede ver que en la extracción se detectaron cuatro que tienen un autovalor mayor de 1. El primero con un 6,977 con el 26.84 % de la varianza total, el segundo con 3,177 y 12.22 % de varianza, el tercero con 1,786 y 6.87 % de varianza, y el cuarto con 1,231 y 4.74 % de varianza. En tal sentido, en total, se evidencia el 51 % de la varianza, lo cual es un buen resultado.

Tabla 6. Análisis de componentes

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	6,977	26,835	26,835
2	3,177	12,220	39,055
3	1,786	6,869	45,923
4	1,231	4,735	50,658

Por otro lado, al analizar la matriz de componentes rotada por el método de Varimax —tal como se puede ver en la Tabla 7, que contiene todas las preguntas que corresponden a las cuatro variables de estudio—, se observa que todas son $> .5$. A partir de esto se detecta que el componente 1 es adaptabilidad, el 2 es manejo de estrés, el 3 inteligencia interpersonal y el 4 inteligencia intrapersonal.

Tabla 7. Matriz de componente rotado^a

Ítems	Componente			
	1	2	3	4
Adaptabilidad: Enfrento las dificultades paso a paso	.597	-	-	-
Estrés: Soy capaz de controlar mi enfado	-	.524	-	-
Adaptabilidad: Recopilo información ante una situación difícil	.710			
Interpersonal: Ayudo a las personas	-	-	.506	-
Intrapersonal: Soy capaz de expresar mis ideas	-	-	-	.549

(Continuación)

Ítems	Componente			
	1	2	3	4
Adaptabilidad: Puedo visualizar un problema de manera general	.624	-	-	-
Intrapersonal: Soy capaz de comprender cómo me siento	-	-	-	.593
Estrés: Mi impulsividad me ha creado problemas*	-	.728	-	-
Interpersonal: Comprendo cómo se sienten otros	-	-	.584	-
Intrapersonal: Soy capaz de expresar mis sentimientos	-	-	-	.730
Interpersonal: Escucho con atención cuando mis amigos me cuentan intimidades	-	-	.501	-
Adaptabilidad: Resuelvo problemas fijándome en las posibilidades	.576	-	-	-
Estrés: Soy capaz de controlar la ansiedad	-	-	-	.531
Interpersonal: Me preocupa lo que les ocurre a otros	-	-	.756	-
Interpersonal: Las relaciones con otros significan mucho para mí	-	-	.618	-
Adaptabilidad: Pienso en alternativas de solución cuando tengo dificultades	.599	-	-	-
Interpersonal: Soy sensible ante los sentimientos de los demás	-	-	.784	-
Estrés: Soy impulsivo*	-	.794	-	-
Intrapersonal: Soy capaz de describir mis sentimientos	-	-	-	.751
Estrés: Tengo mal carácter*	-	.737	-	-
Estrés: Soy impaciente*	-	.692	-	-
Intrapersonal: Soy capaz de luchar por mis derechos	.523	-	-	-
Estrés: Exploto con facilidad*	-	.786	-	-

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. a. La rotación ha convergido en seis iteraciones.

(*) Valoración contraria.

5 | Discusión y conclusiones

En relación con el alfa de Cronbach, tal como se observa en el análisis, se confirma que cada componente tiene una buena valoración de fiabilidad, pues se encuentra entre .7 y .8 y, de manera general, en todo el test se observa un valor de .882, lo cual coincide con lo expuesto por Bojórquez Molina et al. (2013); Chaves-Barboza y Rodríguez-Miranda (2018); Cronbach et al. (1965); y González y Pazmiño (2015); por lo tanto, se confirma que la adaptación de la prueba es confiable para la implementación en el contexto ecuatoriano.

En correspondencia con el análisis de los componentes factoriales se obtuvo un valor de .904 en el factorial (KMO), y en la esfericidad (Bartlett) .000 (significativa), con lo cual esta prueba cumple con los puntajes requeridos. Esto se corrobora con los estudios desarrollados por Napitupulu et al. (2017); y Shrestha (2021), quienes mencionan que esto es trascendental al momento de tomar una decisión, pues permite centrarse solo en los factores importantes, en lugar de en una gran cantidad de parámetros; en este caso, en los que se consideraron en esta validación.

Respecto a la correlación (grado de asociación lineal entre las variables), se afirma que es entre moderada y débil, pues la mayoría supera el valor .5 y se corrobora en los estudios realizados por Camacho-Sandoval (2009); Lahura (2013); y Ortega et al. (2009), aunque estos investigadores también afirman que en muchos casos depende de las interpretaciones sobre el estudio. No obstante, en este caso se cumple con los parámetros que necesita la implementación del test en el contexto para el que fue adaptado.

Aunque no es objeto de este estudio, se detecta una participación importante del sexo femenino, dada por dos situaciones interpretadas desde otras investigaciones. La primera, que en el ámbito de la educación la mayoría de profesionales son mujeres, hecho que puede relacionarse con una concepción cultural, epistemológica e idiosincrásica del Ecuador; esto fue confirmado por una investigación de Pérez-Morales et al. (2021), quienes destacaron que en este país la mayoría de educadores eran féminas. De la misma manera, esto coincide con los datos expuestos en la investigación de Romo Álvarez y Zurita Herrera (2009), quienes identificaron que en el Ecuador el 61.24 % de los profesores que pertenecen al magisterio docente son mujeres.

En esa misma línea de investigación, Calderón-Guevara y Carrera-Pillalazo (2022) afirman que existe una feminización del magisterio en Ecuador, pues detectaron que la presencia femenina en la docencia supera

el 70 %, lo cual responde a factores históricos, sociales, económicos y culturales vinculados a los roles de género y a la concepción del trabajo docente como una extensión del cuidado doméstico. En ese estudio afirman que, si bien la Revolución liberal de Ecuador impulsó la incorporación de las mujeres a la enseñanza pública y su formación en colegios normales, esta predominancia deriva en una desvalorización de la profesión, sobre todo en niveles iniciales, en los que las féminas representan casi la totalidad del personal. No obstante, en bachillerato y en cargos de mayor jerarquía académica, la presencia masculina continúa siendo mayoritaria, lo que evidencia persistentes desigualdades en el acceso a puestos de prestigio. Esto concuerda en parte con la educación superior, nivel en el que existe equilibrio en el número de hombres y mujeres del profesorado en el aula, pero persiste aún discriminación y prácticas patriarcales en funciones de alto rango (Reyes Reinoso et al., 2023).

La segunda, las mujeres tienen más tendencia a participar en investigaciones relacionadas con la inteligencia emocional o el desarrollo integral, por las características emocionales y personalidad que poseen, es decir, son más sentimentales; esto se comprobó en un estudio de Zambrano-Vacacela (2023) en el que al igual, en una investigación sobre el mismo constructo, participaron más mujeres que hombres. De la misma manera, concuerda con lo afirmado por Extremera et al. (2006), quienes exponen que las mujeres tienen puntuaciones más altas en lo que respecta a la escala general de la inteligencia emocional, lo cual también fue confirmado en otras investigaciones desarrolladas por los pioneros de la IE (Salovey & Mayer, 1989).

Contrario a lo mencionado, autores como Ruiz-Ruiz (2015) cuestionan la idea de que las emociones son una debilidad femenina, al argumentar que las diferencias de género sí influyen en la IE pero no son determinantes. Aunque se reconoce una leve predisposición biológica en las mujeres para identificar y expresar emociones, esta diferencia es mínima y está condicionada por factores como la edad, la cultura y la educación. En este sentido, se destaca el papel importante de la construcción social del género, puesto que desde la infancia las niñas son incentivadas a expresar sus emociones y comunicarse, mientras que los niños aprenden a reprimirlas, lo que puede derivar en conductas agresivas ante conflictos. Por ello se propone una educación emocional equitativa que promueva la autonomía, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, que elimine estereotipos y prejuicios de género.

A partir de los resultados analizados se puede confirmar que los cambios hechos para la adaptación transcultural del cuestionario en español peninsular, al español ecuatoriano, han sido efectivos y eficientes,

puesto que el análisis psicométrico llevado a cabo en este estudio identificó los mismos dominios y parámetros del original; no obstante, se eliminaron dos preguntas por tener valores bajos de alfa de Cronbach (quedaron 26 de 28).

De la misma manera, se afirma que el cuestionario adaptado tiene una validez de constructo correcta por la consistencia interna evidenciada, es decir, es apto para ser aplicado en el contexto universitario ecuatoriano, pues demostró ser un instrumento válido y confiable para medir la inteligencia emocional. Además, se encontraron correlaciones significativas entre las variables del test, lo que respalda su validez convergente y discriminante.

De igual forma, esta investigación abre las puertas a la evaluación de la implementación de programas de fortalecimiento de la inteligencia emocional, con lo cual se podrá verificar la efectividad del proceso en la generación de resultados y, en consecuencia, posibilitará el refinamiento de las propuestas de intervención. Esto, en concordancia con lo expuesto por Fteiha y Awwad (2020), quienes recomiendan que, si bien los estudiantes son capaces de utilizar eficazmente las estrategias de IE, los profesores universitarios proporcionen orientación sobre IE y manejo del estrés.

La relación entre los resultados y el contexto en el que se desarrollan los programas es un aspecto trascendental, tal y como lo señalan algunos investigadores citados en este estudio. Por ello, la evaluación debe considerar las características específicas de cada lugar para obtener conclusiones más precisas y relevantes.

Desde esa perspectiva, se afirma que este estudio sienta las bases para futuras investigaciones que profundicen en la evaluación de la efectividad de los programas de inteligencia emocional, tomando en cuenta el contexto como un factor determinante en el alcance de resultados más reales, en correspondencia con el aspecto cultural del contexto.

No obstante, se sugiere continuar con la validación del instrumento en diferentes contextos y con muestras más amplias, para tener resultados de otros espacios educativos universitarios. También sería interesante darle un seguimiento lineal en el tiempo para evaluar la sensibilidad y especificidad del instrumento. Además, aunque parezca fácil, es recomendable capacitar a los evaluadores para que puedan valorar la interpretación de los resultados de manera eficiente.

Finalmente, se sugiere que los programas para el fortalecimiento de la inteligencia emocional sean adecuados al contexto en el que se

implementan, pues a pesar de haber varios disponibles, al igual que las pruebas, deben ser adaptados a la realidad cultural, paradigmática e idiosincrásica del contexto social en el que son implementados.

6 | Agradecimientos y reconocimientos

Agradecimiento a todos los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación que participaron en esta investigación.

Contribución de autores

Conceptualización; metodología; *software*; validación; análisis formal; investigación; recursos; curaduría de datos; escritura (borrador original); escritura (revisión y edición); visualización; supervisión; administración del proyecto: Z.L.

7 | Referencias bibliográficas

- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems. <https://shorturl.at/0s9hm>
- Bar-On, R., & Parker, J. (2018). *Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On: versión para jóvenes* (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M.D. Prieto & M. Sáinz, adaptadoras). TEA. <https://r.issu.edu.do/qL>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://r.issu.edu.do/a>
- Bojórquez Molina, J., López Aranda, L., Hernández Flores, M., & Jiménez López, E. (2013). *Utilización del alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab* [Sesión de congreso]. Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013), Cancún, México. <https://r.issu.edu.do/V9>
- Calderón-Guevara, C., & Carrera-Pillalazo, J. P. (2022). Feminización del magisterio ecuatoriano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 2641-2665. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1678
- Calero, A. (2013). Versión Argentina del TMMS para adolescentes: Una medida de la inteligencia emocional percibida. *Cuadernos de Neuropsicología*, 7(1), 104-119. <https://r.issu.edu.do/q6>
- Camacho-Sandoval, J. (2009). Asociación entre variables cuantitativas: análisis de correlación. *Acta Médica Costarricense*, 52(6), 94-96. <https://doi.org/10.51481/amc.v52i6.363>

- Chaves-Barboza, E., & Rodríguez-Miranda, L. (2018). Análisis de confiabilidad y validez de un cuestionario sobre entornos personales de aprendizaje (PLE). *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(1), 71-106. <https://doi.org/10.15359/rep.13-1.4>
- Cronbach, L. J., Schönemann, P., & Mckie, D. (1965). Alpha Coefficients for Stratified-Parallel Tests. *Educational and Psychological Measurement*, 25(2), 291-312. <https://r.issu.edu.do/FI>
- Extremiera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Versión en español del Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT). Versión 2.0: confiabilidad, diferencias de edad y género. *Psicothema*, 18(1), 42-48. <https://r.issu.edu.do/rIa>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2019). Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de personas investigadoras. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-23. <https://r.issu.edu.do/6EX>
- Fteiha, M., & Awwad, N. (2020). Emotional intelligence and its relationship with stress coping style. *Health Psychology Open*, 7(2), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2055102920970416>
- Gallego, F. (2004). Cálculo del tamaño de la muestra. *Matronas Profesión*, 5(18), 1-9. <https://r.issu.edu.do/za1>
- Gallego Jiménez, G., & Bosch Rabell, M. (2016). Educar es amar y autorrealizarse. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (39), 162-183. <https://doi.org/10.15198/seeci.2016.39.162-183>
- Gavín-Chocano, Ó., & López-Barajas, D. (2020). Relación entre inteligencia emocional y optimismo vs. pesimismo en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 129-144. <https://r.issu.edu.do/6K>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós. <https://r.issu.edu.do/pS6>
- Goleman, D. (2007). *La inteligencia emocional*. Zeta.
- González, J., & Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-77. <https://r.issu.edu.do/Ik>
- Guerrero, E., & Cebrián, S. (2023). *Recursos educativos para la formación de competencias básicas en la universidad*. Ediciones Octaedro. <https://r.issu.edu.do/tV8>
- Gutiérrez Rojas, J., Flores Flores, R., Flores Cáceres, R., & Huayta Franco, Y. (2021). Inteligencia emocional adolescente: una revisión sistemática. *Revista Científica de la Facultad de Humanidades*, 9(1), 59-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.576>

- Jamba-Pedro, A., Vidal-Espinoza, R., Cossio-Bolaños, M., Hernández-González, O., Gómez-Leyva, I., & Gómez-Campos, R. (2021). Instruments that assess emotional intelligence in college students: A systematic review. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 30(2), 68-75. <https://r.issu.edu.do/qW>
- Lahura, E. (2013). *El coeficiente de correlación y correlaciones espúreas* [sic, espurias]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://r.issu.edu.do/9b>
- López-Zafra, E., Pulido, M., & Berridos, P. (2014). Adaptación y validación al español del EQ-i (Short Form) en universitarios. *Boletín de Psicología*, (110), 21-36. <https://r.issu.edu.do/7Rh5>
- Machado, D. R., Bras, M. M.; Almeida, A. L., & Vilela, C. (2025). The Relationship Between Nurses' Emotional Competence and Evidence-Based Nursing: A Scoping Review. *Nursing Reports*, 15(4), 124. <https://doi.org/10.3390/nursrep15040124>
- Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M. Pérez Abreu, A., & Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman. Caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). <https://r.issu.edu.do/Ed>
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1997). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Muquis, K. (2022). Inteligencia emocional (Salovey y Malovey) y aprendizaje social en estudiantes universitarios. *Res Non Verba Revista Científica*, 12(2), 16-29. <https://doi.org/10.21855/resnonverba.v12i2.654>
- Napitupulu, D., Abdel Kadar, J., & Kartika Jati, R. (2017). Validity testing of technology acceptance model based on factor analysis approach. *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science*, 5(3), 697-704. <http://doi.org/10.11591/ijeecs.v5.i3.pp697-704>
- Pérez-Morales, P., Zambrano-Vacacela, L., & Mejía-Vera, J. (2021). Profesionalización docente en Ecuador: una experiencia de justicia e inclusión social. *Acta Scientiarum Education*, 43(1), e51798. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.51798>
- Reyes Reinoso, J. R., Aguirre Ullauri, M. del C., Ordóñez Gavilanes, M. E., & Useche Aguirre, M. C. (2023). Docencia universitaria en el Ecuador: Desafíos desde el enfoque de género. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(3), 236-248. <https://doi.org/10.31876/rsc.v29i3.40709>
- Romo Álvarez, M., & Zurita Herrera, G. (2009). *Análisis estadístico de algunas características de los profesores que laboran en el magisterio del Ecuador*. Repositorio de ESPOL. <https://r.issu.edu.do/p6J>
- Ruiz-Ruiz, G. (2015). *Estudio comparativo de la Inteligencia Emocional desde una perspectiva de género en el alumnado de Primaria de Barbados y España* [Tesis de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://r.issu.edu.do/T9>

- Salovey, P., & Mayer, J. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27-50.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712>
- Shrestha, N. (2021). Factor Analysis as a Tool for Survey Analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4-11.
<https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2>
- Shrivastava, S., Martinez, J., Coletti, D. J., & Fornari, A. (2022). Interprofessional leadership development: role of emotional intelligence and communication skills training. *MedEdPORTAL*, (18), 11247.
https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.11247
- Zambrano-Vacacela, L. (2023). Perfil emocional de estudiantes universitarios de educación en la modalidad abierta y a distancia en contexto COVID-19. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 27(86) 149-159.
<https://r.issu.edu.do/Gy>
- Zhou Z., Tavan H., Kavarizadeh F., Sarokhani M., & Sayehmiri K. (2024). The relationship between emotional intelligence, spiritual intelligence, and student achievement: a systematic review and metaanalysis. *BMC Medical Education*, 24, 217. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05208-5>