



INTELIGENCIA EMOCIONAL EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL DEL PROGRAMA “TODOS SOMOS CAMPUS”

*EMOTIONAL INTELLIGENCE IN YOUNG PEOPLE WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES IN THE PROGRAMME “TODOS SOMOS CAMPUS”*

*L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE CHEZ LES JEUNES AVEC UNE
DÉFICIENCE INTELLECTUELLE DANS LE PROGRAMME “TODOS SOMOS
CAMPUS”*

*INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL
DO PROGRAMA “TODOS SOMOS CAMPUS”*

*ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОГРАММЕ “TODOS SOMOS
CAMPUS”*

“我们都是校园”项目中智力障碍青年群体的情绪智力研究

الذكاء العاطفي لدى الشباب ذوي الإعاقة الذهنية في برنامج “كلنا في الحرم الجامعي”

Información

Fechas:

Recibido: 18/10/2024

Aceptado: 07/02/2025

Publicado: 24/04/2025

Correspondencia:

María Luisa Belmonte Almagro
marialuisa.belmonte@um.es

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Cómo citar este trabajo:

García Candel, J.A., Belmonte Almagro, M.L. & Gomariz Vicente, M.Á. (2025). Inteligencia emocional en jóvenes con discapacidad intelectual del programa “Todos somos campus”. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 9, 42-62. <https://doi.org/10.30827/modulema/v8i/31770>

Autoría

José Antonio García Candel

Universidad de Murcia (España).

<https://orcid.org/0000-0002-6234-2511>

María Luisa Belmonte Almagro

Universidad de Murcia (España).

<https://orcid.org/0000-0002-1475-3690>

María Ángeles Gomariz Vicente

Universidad de Murcia (España).

<https://orcid.org/0000-0002-8308-0848>

Contribución autores:

GC-JA, BA-ML y GV-MA: conceptualización y diseño del estudio, elaboración de resultados, desarrollo de la discusión y las conclusiones, supervisión técnica y ajustes finales; GC-JA: revisión bibliográfica y desarrollo del marco teórico; BA-ML y GV-MA: Análisis de datos; GV-MA: Recopilación de datos.

Financiación:

La investigación no recibió financiación externa.

Licencia:



Edita:



Grupo de investigación
“Innovación Curricular en Contextos
Multiculturales” HUM-358

eug EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA

RESUMEN

La inteligencia emocional se relaciona estrechamente con la calidad de vida y la satisfacción personal. Así, una educación que promueva el desarrollo integral de la personalidad y las habilidades emocionales supone una herramienta determinante para la vida. En este contexto, con un estudio no experimental, descriptivo, tipo encuesta y empleando el Cuestionario de Inteligencia Emocional (CIE-25), se ha analizado el estado de la inteligencia emocional en sus diferentes dimensiones de 24 jóvenes con discapacidad intelectual inscritos en el programa formativo “Todos Somos Campus” de la Universidad de Murcia. En este sentido, los participantes muestran un nivel aceptable de inteligencia emocional, destacando en las dimensiones de habilidades sociales y motivación. De hecho, la mayoría presenta alta motivación intrínseca y compromiso con sus metas. En relación con la empatía, los resultados señalan que los participantes presentan un nivel moderado. La mayoría demuestra capacidad para comprender y compartir las emociones ajenas, así como para expresar sus propios sentimientos de manera adecuada. No obstante, encuentran dificultades para solicitar apoyo cuando lo necesitan. También, al igual que en el estudio de Cejudo et al. (2016), presentan áreas de mejora en autoconciencia y autocontrol. Además, se identifican dificultades en la estimación del tiempo necesario para completar ciertas tareas que, en consonancia con el trabajo de Díaz-Morales (2019), puede derivar en una tendencia a postergar actividades. En cualquier caso, es necesario profundizar en el estudio de la inteligencia emocional en este colectivo dada su importancia para la inserción laboral y el desarrollo personal y social.

Palabras clave: inteligencia emocional, discapacidad intelectual, universidad, programa formativo, inclusión.

ABSTRACT

Emotional intelligence is closely related to quality of life and personal satisfaction. Thus, an education that promotes the integral development of personality and emotional skills is a determining tool for life. In this context, with a non-experimental, descriptive, survey-type study using the Emotional Intelligence Questionnaire (CIE-25), we have analysed the state of emotional intelligence in its different dimensions of 24 young people with intellectual disabilities enrolled in the training programme “Todos Somos Campus” of the University of Murcia. In this sense, the participants show an acceptable level of emotional intelligence, standing out in the dimensions of social skills and motivation. In fact, most of them show high intrinsic motivation and commitment to their goals. In relation to empathy, the results indicate that the participants present a moderate level. Most of them show the ability to understand and share other people’s emotions, as well as to express their own feelings appropriately. However, they find it difficult to ask for support when they need it. Also, as in the study by Cejudo et al. (2016), they show areas for improvement in self-awareness and self-control. In addition, difficulties are identified in estimating the time needed to complete certain tasks which, in line with the work of Díaz-Morales (2019), may lead to a tendency to postpone activities. In any case, it is necessary to further study emotional intelligence in this group given its importance for labour market integration and personal and social development.

Keywords: emotional intelligence, intellectual disabilities, university, training programme, inclusion.

RÉSUMÉ

L’intelligence émotionnelle est étroitement liée à la qualité de vie et à la satisfaction personnelle. Ainsi, une éducation favorisant le développement intégral de la personnalité et des compétences émotionnelles constitue un outil fondamental pour la vie. Dans ce contexte, cette étude non expérimentale, descriptive et de type enquête s’appuie sur le Questionnaire d’Intelligence Émotionnelle (CIE-25) afin d’analyser les différentes dimensions de l’intelligence émotionnelle chez 24 jeunes présentant une déficience intellectuelle et inscrits au programme de formation “Todos Somos Campus” de l’Université de Murcie. Les résultats indiquent que les participants affichent un

niveau globalement satisfaisant d'intelligence émotionnelle, avec des scores particulièrement élevés dans les dimensions des compétences sociales et de la motivation. En effet, la majorité d'entre eux témoignent d'une forte motivation intrinsèque et d'un engagement notable envers leurs objectifs. En ce qui concerne l'empathie, les données révèlent un niveau modéré. La plupart des participants démontrent une capacité à comprendre et à partager les émotions d'autrui, ainsi qu'à exprimer leurs propres sentiments de manière appropriée. Toutefois, ils éprouvent des difficultés à solliciter de l'aide lorsqu'ils en ressentent le besoin. Enfin, conformément aux résultats de l'étude de Cejudo et al. (2016), certaines faiblesses sont observées en matière de conscience de soi et de maîtrise de soi, suggérant des axes d'amélioration potentiels. En outre, des difficultés sont observées dans l'estimation du temps requis pour accomplir certaines tâches, ce qui, conformément aux travaux de Díaz-Morales (2019), peut favoriser une tendance à la procrastination. Quoi qu'il en soit, des recherches supplémentaires sont nécessaires sur l'intelligence émotionnelle au sein de ce groupe, compte tenu de son rôle essentiel dans l'intégration professionnelle ainsi que dans le développement personnel et social.

Mots-clés : intelligence émotionnelle, déficience intellectuelle, université, programme de formation, inclusion.

RESUMO

A inteligência emocional está estreitamente relacionada à qualidade de vida e à satisfação pessoal. Assim, uma educação que promova o desenvolvimento integral da personalidade e das habilidades emocionais constitui uma ferramenta essencial para a vida. Nesse contexto, por meio de um estudo não experimental, descritivo, do tipo questionário e utilizando o Questionário de Inteligência Emocional (CIE-25), foi analisado o estado da inteligência emocional em suas diferentes dimensões entre 24 jovens com deficiência intelectual inscritos no programa formativo “Todos Somos Campus” da Universidade de Murcia. Os participantes apresentaram um nível aceitável de inteligência emocional, destacando-se nas dimensões de habilidades sociais e motivação. De fato, a maioria demonstra alta motivação intrínseca e compromisso com suas metas. Em relação à empatia, os resultados indicam um nível moderado, evidenciando que a maioria dos jovens possui capacidade para compreender e compartilhar as emoções alheias, bem como para expressar seus próprios sentimentos de maneira adequada. No entanto, tais estudantes encontram dificuldades para solicitar apoio quando necessário. Além disso, assim como no estudo de Cejudo et al. (2016), os participantes apresentam áreas a serem aprimoradas em autoconsciência e autocontrole. Também foram identificadas dificuldades na estimativa do tempo necessário para a realização de determinadas tarefas, o que, em consonância com o trabalho de Díaz-Morales (2019), pode resultar em uma tendência à procrastinação. De qualquer forma, torna-se fundamental aprofundar os estudos sobre a inteligência emocional nesse grupo, dada sua relevância para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento pessoal e social.

Palavras-chave: inteligência emocional, deficiência intelectual, universidade, programa formativo, inclusão.

АННОТАЦИЯ

Эмоциональный интеллект тесно связан с качеством жизни и личным удовлетворением. Таким образом, образование, способствующее целостному развитию личности и эмоциональных навыков, является определяющим для жизни. В данном исследовании анализировалось состояние эмоционального интеллекта в различных его аспектах у 24 молодых людей с

интеллектуальными нарушениями, обучающихся по образовательной программе “Todos Somos Campus” Университета Мурсии, с помощью неэкспериментального и описательного метода исследования посредством опроса с использованием опросника эмоционального интеллекта (CIE-25). Участники показывают удовлетворительный уровень эмоционального интеллекта, выделяясь в таких измерениях как социальные навыки и мотивация. Более того, большинство из них имеют высокую внутреннюю мотивацию и привержены своим целям. Результаты показывают, что участники имеют умеренный уровень эмпатии. Большинство из них способны понимать и разделять эмоции других людей, а также адекватно выражать свои собственные эмоции. Однако им трудно просить о помощи, когда она им нужна. Кроме того, как и в исследовании Cejudo et al. (2016), еще предстоит улучшить самосознание и самоконтроль. Кроме того, они затрудняются определить время, необходимое для выполнения той или иной деятельности. В соответствии с работой Díaz-Morales (2019), это может быть одной из причин, по которой они склонны откладывать выполнение задач. В любом случае, необходимо углубленное изучение эмоционального интеллекта в этой группе, учитывая его важность для интеграции на рынке труда, а также для личностного и социального развития.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, нарушение интеллекта, университет, образовательная программа, социальная интеграция

摘要

情绪智力与生活质量和个人满意度密切相关。因此，促进个性和情绪技能全面发展的教育是塑造人生的重要工具。在此背景下，本研究采用非实验性、描述性的问卷调查方法，利用情绪智力量表（CIE-25），对穆尔西亚大学“我们都是校园”培训项目中24名智力障碍青年的情绪智力各维度现状进行了分析。结果显示，参与者总体具备可接受水平的情绪智力，在社交技能和动机维度表现突出。事实上，大多数参与者表现出较高的内在动机和对目标的承诺。在同理心方面，结果表明参与者处于中等水平，他们大部分具备理解和分享他人情感的能力，同时能够适当地表达自身情绪。然而，他们在需要支持时往往难以主动寻求帮助。此外，与Cejudo等（2016）的研究结果类似，参与者在自我认知和自我控制方面仍存在改进空间。研究还发现，他们在估计完成某些任务所需时间上存在困难，因而可能导致拖延行为。这与Díaz-Morales（2019）的研究相符。总之，鉴于情绪智力对进入职场以及个人和社会发展的重要性，有必要进一步对该群体的情绪智力进行深入研究。

关键词：情绪智力；智力障碍；大学；培训项目；包容性

لخص

يرتبط الذكاء العاطفي ارتباطاً وثيقاً بجودة الحياة والرضا الشخصي. لذا، يُعَدُّ التعليم الذي يُعزز التنمية المتكاملة للشخصية والمهارات العاطفية قمناً (CIE-25) أداة حاسمة للحياة. في هذا السياق، ومن خلال دراسة وصفية غير تجريبية، واستبيانية، باستخدام استبيان الذكاء العاطفي بتحليل حالة الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة لدى 24 شاباً وشابة من ذوي الإعاقة الذهنية المسجلين في برنامج التدريب “كلنا في الحرم الجامعي” بجامعة مورسيا. في هذا السياق، أظهر المشاركون مستوى مقبولاً من الذكاء العاطفي، متفوقين في بُعدي المهارات الاجتماعية والدافعية. في الواقع، أظهر معظمهم دافعاً ذاتياً عالياً والتزاماً تجاه أهدافهم. وفيما يتعلق بالتعاطف، تشير النتائج إلى أن المشاركين أظهروا مستوى متوسطاً. يُظهر معظمهم القدرة على فهم مشاعر الآخرين ومشاركتها، بالإضافة إلى التعبير عن مشاعرهم بشكل مناسب. ومع ذلك، يجدون صعوبة في طلب الدعم عند الحاجة. كما أظهروا، كما هو الحال في دراسة سيجودو وآخرون (2016)، جوانب تحتاج إلى تحسين في الوعي الذاتي وضبط النفس. بالإضافة إلى ذلك، تم تحديد صعوبات في تقدير الوقت اللازم لإنجاز مهام معينة، مما قد يؤدي، وفقاً لبحث دياز-موراليس (2019)، إلى ميل لتأجيل الأنشطة. على أي حال، من الضروري مواصلة دراسة الذكاء العاطفي لدى هذه الفئة نظراً لأهميته في دمج سوق العمل والتنمية الشخصية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، الإعاقات الذهنية، الجامعة، برنامج التدريب، الإدماج

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de tres décadas se empezó a investigar sobre el mundo de las habilidades emocionales y la relación que estas tienen con la forma en que las personas se enfrentan a los conflictos y presiones de la vida diaria (Roncancio Ariza et al., [2017](#); Rieffe et al., [2016](#)). Fueron Salovey y Mayer ([1990](#)) quienes acuñaron el concepto de inteligencia emocional y que más tarde Goleman ([1996](#)) popularizó con notable éxito tras la publicación de su libro *Inteligencia emocional*, donde exponía que la inteligencia humana no puede ser explicada exclusivamente atendiendo a elementos cognitivos e intelectuales, sino que es necesario incluir también la gestión de las emociones (Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal, [2004](#)). Si bien, podemos remontarnos incluso unos años atrás para encontrar en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner ([1987](#)), los términos de inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal como inspiradores de la inteligencia emocional.

De hecho, por una parte, encontramos que la capacidad intelectual sería el resultado del almacenamiento sucesivo de conocimientos dentro de una cultura humana determinada (Gardner, [1987](#)). Mientras, por otra parte, las emociones son planes para actuar, fenómenos multidimensionales que organizan y dirigen nuestro comportamiento debido a que nos transmiten información muy valiosa a través de su sistema de señales (Cooper, [1997](#)). En definitiva, la inteligencia emocional significa hacer un uso inteligente de las emociones para obtener mejores resultados (Weisinger, [1998](#)), porque mejora nuestra capacidad de raciocinio (Cooper, [1997](#)).

Por lo demás, que la sociedad en general y la comunidad científica en particular acogieran de buen grado la importancia que desde ese momento se le atribuyó al mundo emocional a la hora de alcanzar mayor bienestar laboral, personal, académico y social se debió principalmente al rechazo despertado por la utilización abusiva durante todo el siglo pasado de los test basados en el cociente intelectual como indicadores de la inteligencia, apoyados en la creencia de la inteligencia innata, en exclusiva regulada por mecanismos genéticos (Epstein, [1998](#)). Si bien, cociente intelectual e inteligencia emocional no son nociones opuestas sino distintas, que se correlacionan ligeramente (Goleman, [1996](#)).

Por suerte, este reduccionismo teórico se ha ido superando y en la actualidad la inteligencia emocional viene siendo estudiada desde tres modelos diferentes (Bueno Lugo, [2019](#)), aunque con atributos nucleares complementarios (López-Cassá et al.,

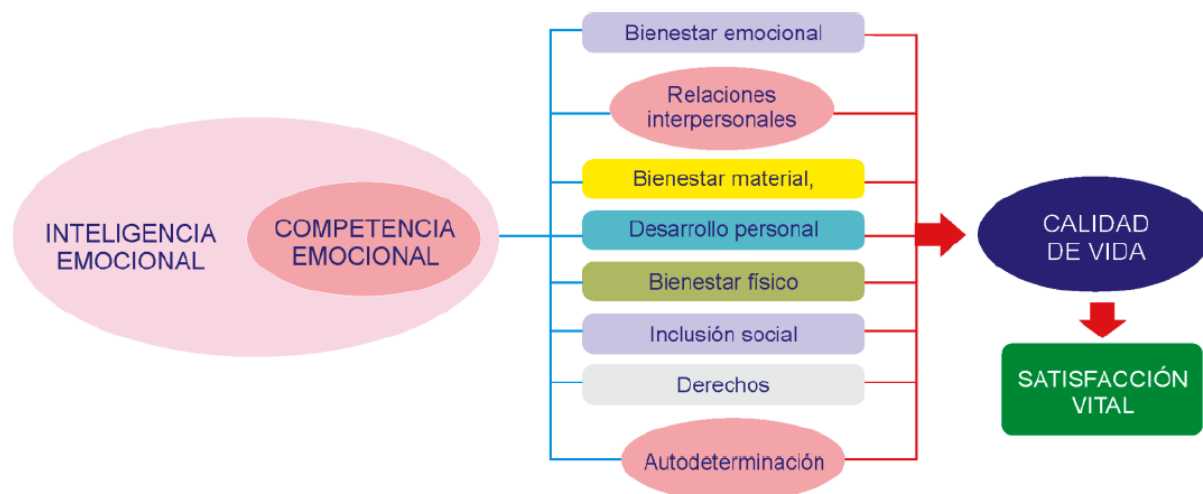
[2018](#)). Así, encontramos el modelo habilidad (Mayer y Salovey, [1997](#)), centrado en la capacidad del individuo para gestionar la información a través de las emociones para la resolución de problemas adaptándose al medio (Fernández-Berrocal et al., [2018](#); López-Zafra et al., [2014](#)). Por otro lado, el modelo rasgo (Bar-On, [1997](#)), que conceptualiza tanto la inteligencia emocional como la combinación de habilidades cognitivas, motivaciones, comportamientos y rasgos de la personalidad (Bar-On, [2006](#); Fernández-Berrocal et al., [2018](#)). Y del mismo modo, tenemos el modelo de Goleman ([1996](#)), que es sobre el que se fundamenta el instrumento de recogida de información utilizado en este trabajo.

A este respecto, para Goleman ([1996](#)) la inteligencia emocional es “un concepto que incluye la habilidad para motivarse y persistir frente a las frustraciones, controlar impulsos y demorar gratificaciones, regular los estados de humor, evitar que las desgracias obstaculicen la habilidad de pensar, desarrollar empatía, esperanza, etc.” (p. 43). Una forma de inteligencia que se manifiesta a través del comportamiento, organizada por los procesos cognitivos básicos y superiores (Bueno Lugo, [2019](#)) y que engloba las siguientes dimensiones (Goleman, [1996](#)): Autoconocimiento, como capacidad del individuo de entender las propias emociones, fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos; Autorregulación, como habilidad para controlar los impulsos y los estados de ánimo; Motivación, como capacidad de mantenerse “automotivado”, es decir, de lograr las metas planteadas más allá de las expectativas propias y las de los demás; Empatía, la cual permite entender las realidades, los sentimientos, necesidades e intereses de los demás; y Habilidades Sociales, como habilidad para manejar las relaciones con los demás (Bueno Lugo, [2019](#)).

De hecho, la inteligencia emocional se ha relacionado con la Calidad de Vida, entendiendo esta última como el estado de bienestar individual y su correlación con las diferentes situaciones y contextos de vida experimentados por un individuo (Rodríguez-Belmares et al., [2017](#)). Como indican Gavín-Chocano y Molero ([2020](#)), tanto inteligencia emocional como Calidad de Vida, que a su vez se han vinculado a la satisfacción personal (Figura 1), han alcanzado también a grupos que tradicionalmente han sido marginados. En concreto, en el ámbito de la discapacidad intelectual, estas nociones se han vuelto fundamentales para abordar las necesidades de este colectivo y de sus familias (Casado González et al., [2023](#); García-Candel et al., [2023](#)).

Figura 1.

Relación entre inteligencia emocional, calidad de vida y satisfacción vital



Fuente: Gavín-Chocano y Molero (2020).

La inteligencia emocional y la discapacidad intelectual

Las personas con discapacidad intelectual (en adelante, PcDI) manifiestan dificultades significativas principalmente en el funcionamiento intelectual (capacidad para comprender, procesar y utilizar la información) y en la conducta adaptativa (capacidad para llevar a cabo actividades cotidianas de manera independiente y eficaz) (Schalock y Verdugo, 2007).

Asimismo, aunque disponen de una vida emocional (sufren ante las vicisitudes dolorosas y disfrutan con las positivas) como cualquier otra persona (Ruiz Rodríguez, 2004), las PcDI presentan, en ocasiones, diferentes déficits en el plano socioafectivo y emocional (Cabrera-García et al., 2016). Hablamos de una serie de limitaciones significativas en las habilidades a la hora de funcionar y reaccionar ante las distintas situaciones de su vida diaria (AAIDD, 2011), en especial, dificultades en el autocontrol y la expresión emocional (Ruiz Rodríguez, 2004). Lo cual es frecuente que se traduzca en el desarrollo de estados emocionales tales como frustración o llanto, entre otros (Ródenas Rios, 2017).

De ahí que, como la inteligencia emocional ayuda al individuo a hacer frente a la discapacidad cognitiva (Sivasubramanian, 2020), una educación de calidad (máxime, si participan PcDI) ha de promover el desarrollo integral de la personalidad y las capacidades de los individuos a lo largo de toda su etapa educativa, activando proyectos y programas que impulsen la inteligencia emocional (Eid, 2022); en detrimento del excesivo empleo de la inteligencia académica (apoyada en el cociente intelectual), dado que se presenta

claramente insuficiente para lograr el éxito profesional (Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, [2002](#)).

El programa formativo «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia

La misión de la Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (en adelante, la Fundación ONCE) es promover la inclusión social a través de la formación y el empleo de personas con discapacidad. Dentro de este colectivo, los jóvenes con discapacidad intelectual representan un grupo con especiales dificultades de inserción laboral. Por lo tanto, es necesario llevar a cabo acciones específicas para revertir esta situación y mejorar sus oportunidades laborales (Belmonte y Bernárdez-Gómez, [2021](#)). Con este objetivo se pretende implicar a las universidades españolas como actores clave en la transformación social y aliados relevantes para la inclusión de personas con discapacidad, especialmente debido a que las metodologías tradicionales a menudo no consideran las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidades, lo que perpetúa la exclusión y la desigualdad (Palomero Sierra y Díez Villoria, [2022](#)). En suma, esto conlleva la implementación de proyectos centrados en la formación integral y la preparación laboral de estas personas, que incluyen asignaturas funcionales, humanísticas, profesionales y competencias digitales. Además, supone promover actividades extracurriculares compartidas con otros estudiantes universitarios, ya que la interacción entre personas con y sin discapacidad en entornos educativos se considera beneficiosa tanto para el desarrollo personal como para el valor social de la universidad en su conjunto (Belmonte et al., [2020](#)).

Es aquí donde cabe mencionar el programa formativo “Todos Somos Campus”, cofinanciado por la Fundación ONCE, el Fondo Social Europeo y la Iniciativa Empleo Juvenil, en el que jóvenes con discapacidad intelectual tienen la posibilidad de formarse en la Universidad de Murcia y prepararse para conseguir un empleo (García-Candel et al., [2023](#)). Porque con dicho programa formativo se busca no solo brindar oportunidades educativas a este colectivo vulnerable, sino también prepararlos para una transición efectiva hacia la vida adulta y activa, promoviendo su autonomía, desarrollo personal e inclusión laboral (Belmonte et al., [2021](#)).

Este programa formativo se centra en desarrollar competencias académicas básicas, así como habilidades personales y laborales. Los contenidos formativos se estructuran a lo largo de un curso académico y abordan aspectos relacionados con la inclusión social, el desarrollo personal, las habilidades laborales y el entrenamiento vocacional, entre otros. Especialmente, el Bloque I: Desarrollo personal y autonomía (Tabla 1), es uno de los que dispone de mayor carga de contenidos y aborda en profundidad la educación

en inteligencia emocional con la asignatura Habilidades emocionales en la empresa dedicada al autoconocimiento y autoestima, la toma de decisiones, el empoderamiento personal y el control del estrés y la ansiedad. Porque, aun cuando se trata de un colectivo perfectamente apto para desempeñar las tareas de una ocupación laboral (Flores et al., 2014), es preciso promover estrategias de afrontamiento efectivas para entornos donde no se sienten protegidos.

Tabla 1.
Contenidos del VII programa formativo “Todos Somos Campus”.

Contenidos	Créditos
BLOQUE 0: INTRODUCCIÓN	
1. Inclusión y participación social	2
BLOQUE I: DESARROLLO PERSONAL Y AUTONOMÍA	
2. Habilidades emocionales en la empresa	
3. Entrenamiento cognitivo para el empleo	8
4. Habilidades para la comunicación en el empleo	
5. Habilidades sociales en el entorno de trabajo	
BLOQUE II: HABILIDADES LABORALES	
6. Habilidades laborales	5
7. Habilidades específicas	
BLOQUE III: FORMACIÓN VOCACIONAL	
8. Orientación vocacional	
9. Desarrollo profesional específico	9
10. Formación individualizada orientada al empleo	
BLOQUE IV: PRÁCTICAS DE EMPLEO CON APOYO	
11. Prácticum	16

Fuente: Elaboración propia

MÉTODO

Objetivos

El propósito de esta investigación es el de conocer el estado de la inteligencia emocional, en sus diferentes dimensiones (autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales), de los participantes del programa formativo “Todos Somos Campus” de la Universidad de Murcia.

Diseño y participantes

El desarrollo de esta investigación se fundamenta en un estudio no experimental, descriptivo, tipo encuesta (De Vellis, 2003).

Aun cuando las personas inscritas en el programa formativo “Todos Somos Campus” de la Universidad de Murcia durante el curso 2022-2023 eran 30, en este estudio han participado

un total de 24 personas. La participación en este programa está dirigida a personas de entre 18 y 30 años con una discapacidad intelectual oficialmente reconocida igual o superior al 33%. Además, deben estar registrados en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil, tener capacidad para desplazarse de forma independiente y poseer competencias académicas básicas de competencia mínima en lectura, escritura y cálculo, entre otras. El 58.3 % de los cuestionarios ha sido contestado por mujeres y el 41.6 % por hombres. A este respecto, la edad mínima ha sido de 20 años mientras que la edad máxima de 30; con una edad media de 25.1 años.

Por otra parte, el proyecto al que pertenece esta investigación ha sido revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia (Código de Identificación de Aprobación: 3408/2021). Además, a todos los miembros de la muestra se les explicó el desarrollo de la investigación y el anonimato y confidencialidad de su participación, siendo esta última de forma voluntaria.

Instrumento

Para la investigación se ha empleado el Cuestionario de Inteligencia Emocional (CIE-25), con un índice de fiabilidad de 0.748 (Garnica y Santoya, 2002). Para este estudio se ha calculado el índice Alpha de Cronbach obteniendo un valor de 0.887, lo que indica una elevada consistencia interna del instrumento (De Vellis, 2003).

Concretamente este cuestionario está compuesto por 25 preguntas divididas en 5 dimensiones o factores (autoconciencia, autocontrol o autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales), con una escala de 4 opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo, medianamente en desacuerdo, medianamente de acuerdo y totalmente de acuerdo). Al cuestionario se le han añadido dos preguntas sociodemográficas (género y edad).

RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados globales de cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional.

En líneas generales, podemos observar en la Tabla 2 que los participantes muestran una mayor puntuación en las dimensiones de habilidades sociales ($\bar{X}_{D5}=2.89$) y motivación ($\bar{X}_{D3}=2.82$); ligeramente inferior en las dimensiones empatía ($\bar{X}_{D4}=2.55$) y autocontrol ($\bar{X}_{D2}=2.31$); mientras que en la dimensión autoconciencia obtienen una media menor ($\bar{X}_{D1}=2.12$).

Tabla 2.
Medidas globales de las dimensiones de la inteligencia emocional.

Dimensión	Media	Desviación Típica
1. Autoconciencia	2.12	.761
2. Autocontrol	2.31	.595
3. Motivación	2.82	.867
4. Empatía	2.55	.707
5. Habilidades sociales	2.89	.952

Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional contenidas en el cuestionario una vez se hubo administrado, en primer lugar, prestando atención a la Tabla 3 sobre la dimensión autoconciencia, definida como la capacidad que tiene el sujeto de entender sus propias emociones, fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos, podemos observar que, en los cinco ítems de esta dimensión, la categoría *Totalmente de acuerdo* está ampliamente por encima del resto de categorías. Hay que destacar el hecho de que el 66.7% de los participantes se sitúa en la categoría *Totalmente de acuerdo* para el ítem “Frecuentemente pienso «Esto no lo conseguiré, no puedo hacerlo, es demasiado difícil para mí»”.

Tabla 3.
Resultados descriptivos de la dimensión Autoconciencia.

Ítem	Media	Desviación Típica	Porcentaje			
			TD	MD	MA	TA
3. Una visita imprevista puede alterarme el plan para todo un día.	1.83	1.129	16.7	4.2	25.0	54.2
5. Cuando empiezo una nueva tarea no sé determinar cuánto tiempo ocuparé para terminarla.	2.25	1.224	20.8	25.0	12.5	41.7
7. Frecuentemente pienso «Esto no lo conseguiré, no puedo hacerlo, es demasiado difícil para mí».	1.62	1.013	8.3	12.5	12.5	66.7
8. Generalmente me quedan actividades pendientes dentro de las que planifiqué para el día.	2.08	1.176	16.7	20.8	16.7	45.8
14. Cuando noto un mal estado de ánimo en mí, prefiero permanecer tranquilo porque tengo miedo de ofender a otras personas.	2.83	1.307	25.0	16.7	8.3	50.0

Fuente: Elaboración propia

En relación con la dimensión autocontrol, definida como la habilidad del sujeto para controlar o redirigir sus impulsos y estados de ánimo, la Tabla 4 nos indica, por un lado,

que en el ítem “Una de las tareas importantes de la vida es reconocer los propios puntos débiles”, la opción *Totalmente de acuerdo* destaca significativamente por encima de las demás categorías. Una tendencia similar se observa en el ítem “Cuando se me acaba la paciencia me vuelvo ofensivo”, donde la opción *Totalmente de acuerdo* prevalece claramente sobre las restantes opciones. Mientras que, por otro lado, podemos constatar que en los ítems “No sé escuchar a los demás, y les interrumpo constantemente” y “Me irrito con facilidad” la categoría *Totalmente de acuerdo* es claramente superior a las demás categorías. Es decir, en la dimensión autocontrol los participantes no presentan un posicionamiento claro hacia un polo u otro en cuanto a sus respuestas.

Tabla 4.
Resultados descriptivos de la dimensión Autocontrol.

Ítem	Media	Desviación Típica	Porcentaje			
			TD	MD	MA	TA
1. Soy más hábil solucionando los problemas de los demás.	2.75	1.113	29.2	37.5	12.5	20.8
4. Una de las tareas importantes de la vida es reconocer los propios puntos débiles.	3.08	1.212	20.8	4.2	20.8	54.2
10. Cuando se me acaba la paciencia me vuelvo ofensivo.	2.16	1.274	45.8	16.7	12.5	25.0
11. No sé escuchar a los demás, y les interrumpo constantemente.	1.70	1.197	16.7	8.3	4.2	70.8
16. Me irrito con facilidad.	1.87	.946	4.2	25.0	25.0	45.8

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la dimensión motivación, definida como la capacidad del sujeto para alcanzar los logros más allá de las expectativas propias y las de los demás, en la Tabla 5 se muestra como la categoría *Totalmente de acuerdo* es dominante en los ítems “Cuando me propongo una meta, me esfuerzo hasta alcanzarla” y “Soy capaz de comprometerme a fondo con una causa, idea o proyecto”. Sin embargo, en el resto de los ítems se observa una baja automotivación en las respuestas.

Tabla 5.
Resultados descriptivos de la dimensión Motivación.

Ítem	Media	Desviación Típica	Porcentaje			
			TD	MD	MA	TA
2. Cuando me propongo una meta, me esfuerzo hasta alcanzarla.	3.29	1.082	12.5	8.3	16.7	62.5
9. Cuando inicio algo, siempre espero el mejor resultado.	2.70	1.301	41.7	16.7	12.5	29.2

Ítem	Media	Desviación Típica	Porcentaje			
			TD	MD	MA	TA
17. Soy capaz de comprometerme a fondo con una causa, idea o proyecto.	3.08	1.282	25.0	-	16.7	58.3
18. Realizo las cosas básicamente por el beneficio que me pueden reportar.	2.70	1.232	41.7	8.3	29.2	20.8
25. Me parece estimulante desarrollar nuevas ideas o proyectos.	2.33	1.274	41.7	8.3	25.0	25.0

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 6 muestra los resultados descriptivos de la dimensión Empatía, entendida esta como la capacidad del sujeto para captar los sentimientos, necesidades e intereses ajenos. De ella se destaca que la categoría *Totalmente de acuerdo* se sitúa claramente por encima del resto de categorías en el ítem “Puedo interpretar fácilmente cuando una persona está triste o de mal humor, aunque no lo demuestre”. Si bien, los ítems “Cuando tengo alguna dificultad me cuesta trabajo pedir ayuda” (50% en *Totalmente de acuerdo*) y “Cuando estoy con mucha gente, percibo el estado de ánimo del grupo: entusiasta, aburrido, temeroso, irritado, etc.” (41.7% en *Totalmente en desacuerdo*) muestran una baja empatía.

Tabla 6.
Resultados descriptivos de la dimensión Empatía.

Ítem	Media	Desviación Típica	Porcentaje			
			TD	MD	MA	TA
6. Puedo interpretar fácilmente cuando una persona está triste o de mal humor, aunque no lo demuestre.	3.00	1.318	16.7	20.8	16.7	41.7
15. Busco principalmente los elogios y el reconocimiento de los demás en lo que hago.	2.41	1.248	37.5	8.3	29.2	25.0
20. Sé expresarle a los demás mis estados emocionales.	2.79	1.215	25.0	8.3	29.2	37.5
22. Cuando estoy con mucha gente, percibo el estado de ánimo del grupo: entusiasta, aburrido, temeroso, irritado, etc.	2.33	1.307	41.7	12.5	16.7	29.2
24. Cuando tengo alguna dificultad me cuesta trabajo pedir ayuda.	2.25	1.390	33.3	8.3	8.3	50.0

Fuente: Elaboración propia

Por último, en la Tabla 7 se exponen los resultados descriptivos de la dimensión habilidades sociales, a saber, la habilidad que tiene el sujeto de manejar sus relaciones con los demás. En esta dimensión podemos observar que los ítems “Mis amigos saben

del afecto que siento por ellos”, “Soy honesto con las personas que están a mi alrededor y ellas son honestas conmigo” y “Me levanto cada mañana con una cara amable para todo el mundo” muestran un porcentaje destacado en la categoría Totalmente de acuerdo. No obstante, es necesario señalar que la categoría Totalmente en desacuerdo supera al resto de categorías en el ítem “Los demás siempre comprenden lo que les quiero expresar aunque no sea por medio de palabras”.

Tabla 7.
Resultados descriptivos de la dimensión Habilidades Sociales.

Ítem	Media	Desviación Típica	Porcentaje			
			TD	MD	MA	TA
12. Los demás siempre comprenden lo que les quiero expresar, aunque no sea por medio de palabras.	2.66	1.307	41.7	12.5	16.7	29.2
13. Mis amigos saben del afecto que siento por ellos.	3.16	1.167	16.7	8.3	16.7	58.3
19. Puedo convencer a alguien de desistir de una idea errónea.	2.54	1.250	33.3	8.3	29.2	29.2
21. Me levanto cada mañana con una cara amable para todo el mundo.	3.00	1.285	25.0	4.2	16.7	54.2
23. Soy honesto (a) con las personas que están a mi alrededor y ellas son honestas conmigo.	3.08	1.212	16.7	16.7	8.3	58.3

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Existe una estrecha relación entre la inteligencia emocional y la capacidad de adaptación, la gestión de las dificultades, y el empleo de habilidades personales y sociales (Sivasubramanian, 2020). Por eso, el objetivo de esta investigación ha sido evaluar el nivel de inteligencia emocional, incluyendo sus distintas dimensiones (autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales), en los individuos participantes en el programa de formación “Todos Somos Campus” de la Universidad de Murcia. De modo que, en términos generales, los resultados obtenidos en las dimensiones Autoconciencia y Autocontrol muestran una necesidad de mejora por parte de las PcDI a la hora de reconocer, comprender y regular las propias emociones.

Si profundizamos en cada una de las dimensiones contenidas en el instrumento de recogida de información administrado, los participantes mayoritariamente presentan una puntuación media-baja en lo que se refiere a la dimensión de Autoconciencia, asegurando que les resulta complicado mantener una percepción positiva de sus capacidades

frente a la consecución de las tareas planteadas, al tiempo que muestran dificultades para la adaptación a los cambios inesperados en sus rutinas. Estos datos coinciden parcialmente con otras investigaciones en las que se han estudiado determinados déficits en el desarrollo socioafectivo y emocional de las PcDI (Cejudo et al., [2016](#)). Del mismo modo, observamos dificultades a la hora de estimar el tiempo necesario para completar una tarea, lo cual puede conducir a la procrastinación y en consecuencia una insuficiente habilidad en la gestión del tiempo cuando deben enfrentarse a situaciones que requieren fechas máximas de entrega (Díaz-Morales, [2019](#)). Si bien cabe recordar que la gestión del tiempo es una competencia que se puede aprender y mejorar con la práctica. Es más, estudios previos han demostrado que la universidad es un claro ejemplo de ambiente que puede exponer a los estudiantes a situaciones potencialmente estresantes, y en este sentido, servir como banco de pruebas para progresar en sus habilidades y capacidades emocionales (Gustems-Carnicer y Calderón-Garrido, [2014](#); Garbanzo Vargas, [2012](#)). Otro punto que es preciso resaltar se refiere a que la mitad de los participantes muestran una alta consciencia de su estado emocional (sobre todo, cuando es negativo). Esto se relaciona con otros estudios donde la falta de habilidades en el ámbito emocional puede aumentar la posibilidad de que los individuos experimenten depresión, ansiedad y problemas de comportamiento (Morales Rodríguez, [2017](#)).

En relación con la dimensión Autocontrol, los participantes presentan un nivel mejorable, ya que en su mayoría admiten tener serias dificultades para controlar sus reacciones emocionales durante las conversaciones, interrumpiendo continuamente a su interlocutor; puede que fruto de la impulsividad (González-Collado et al., [2009](#)). Además, afirman experimentar emociones negativas con una frecuencia relativamente alta en respuesta a diversos estímulos y aseguran no ser siempre capaces de controlar su comportamiento y su lenguaje cuando están frustrados o impacientes. En la misma línea encontramos otros planteamientos (Cabrera-García et al., [2016](#)). En cambio, la mayoría de los participantes afirma que es importante reconocer las propias limitaciones, entendidas como áreas en las que se necesita mejorar en el fortalecimiento de su autocontrol emocional.

En referencia a la dimensión Motivación, encontramos un nivel alto, porque, aunque admiten tener una actitud negativa en el momento de esperar los mejores resultados y no sentirse especialmente motivados hacia la exploración y desarrollo de nuevas ideas y proyectos, bien es cierto que la mayor parte de los participantes presenta, por un lado, un fuerte sentido de determinación y compromiso para lograr los objetivos propuestos y, por otro, una considerable motivación intrínseca ya que no se basan únicamente en la posible recompensa que pudieran obtener, sino más bien en la satisfacción personal que la propia realización de la tarea pueda conllevar.

Con respecto a la dimensión Empatía, los participantes indican con las respuestas proporcionadas que su nivel es medio. Una mayoría de ellos es capaz de ponerse en el lugar del otro, de entender y sentir sus emociones, al mismo tiempo que se siente competente para comunicar sus emociones a los demás. De hecho, para mejorar la participación, integración e inclusión social de las PcDI resulta esencial que se promueva el desarrollo de las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional (González-Collado et al., [2009](#)). Sin embargo, parece que les resulta complicado pedir ayuda cuando la necesitan, es decir, se perciben limitadas a la hora de entender cómo su necesidad de ayuda podría afectar a esas personas que podrían ayudarles. En consecuencia, la colaboración y la comunicación en el trabajo en equipo pueden verse perjudicadas (Pujolàs, [2008](#)).

Por último, en referencia a las Habilidades sociales comprobamos que los participantes muestran un nivel alto en esta dimensión. Pese a que la mayoría expresa no percibirse sobre todo competente en las complejidades y sutilezas requeridas tanto en la comunicación verbal como no verbal, paralelamente muestra una alta percepción en la capacidad de conectarse de manera emocional con sus amistades, manifiesta ser sinceros y transparentes con las personas de su entorno y se identifica como personas capaces de expresar emociones positivas de manera efectiva. Competencias, estas últimas, que son clave en una buena comunicación interpersonal y por extensión, en el adecuado manejo de conflictos (Cabrera-García et al., [2016](#)).

En definitiva, podemos concluir que los participantes en el programa formativo “Todos Somos Campus” de la Universidad de Murcia tienen un nivel de inteligencia emocional que podemos considerar aceptable; en particular, destacan en las dimensiones de Habilidades sociales y Motivación. No obstante, con vistas a la importancia que tiene en la inserción laboral perseguida por dicho programa formativo, se torna necesario ahondar en un mayor desarrollo de la inteligencia emocional en las PcDI, máxime cuando es un factor clave en el desarrollo personal y social de un individuo.

En cualquier caso, por las particularidades propias de este colectivo, se hace difícil obtener información directamente (Falla et al., [2012](#)), de ahí que se trata de una investigación con una muestra de tamaño limitado. En realidad, esta situación ha llevado a que las investigaciones utilicen muestras más reducidas y apliquen metodologías diversas (Houchins et al., [2016](#)). A pesar de lo cual, este trabajo no deja de plantearse como una recogida de datos que aporta nueva información relevante en el estudio del colectivo de PcDI y, por añadidura, en la mejora de su calidad de vida.

Incluso, un enfoque práctico sería incorporar sesiones interactivas orientadas a la regulación emocional y al manejo de situaciones como la gestión del tiempo y el control de

la impulsividad. Además, se recomienda incluir módulos de formación sobre habilidades sociales que fomenten la comunicación efectiva y la cooperación en equipo. Un ejemplo concreto sería el uso de grupos de aprendizaje colaborativo. También sería útil establecer un sistema de mentoría con profesionales o estudiantes universitarios, para reforzar la integración y promover la participación en entornos académicos o laborales.

INFORMACIÓN DE AUTORES

José Antonio García Candel

Licenciado en Psicología por la Universidad de Murcia, con Máster en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y Máster en Orientación, Asesoramiento y Mediación Familiar. Trabaja como profesor asociado en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia y como terapeuta en ASTRADE (Asociación de atención a personas con autismo). Además, es profesor en el programa inclusivo de formación “Todos somos Campus”.

María Luisa Belmonte Almagro

Pedagoga Doctora en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria y Profesora Contratada Doctora del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia.

Entre sus líneas de investigación prioritarias, en la actualidad destacan fundamentalmente la planificación, aprendizaje y evaluación de competencias, el aprendizaje basado en el juego, la relación familia-escuela y la discapacidad intelectual. En este tiempo ha participado en Proyectos de Investigación e Innovación Educativa, ha escrito diversidad de artículos y ha presentado comunicaciones en Congresos, tanto nacionales como internacionales. Además, imparte docencia en el Título Universitario para personas con discapacidad intelectual “Todos Somos Campus”, y ha sido mediadora varios años en una “Vivienda Compartida” dentro del Proyecto “Escuela de Vida” de la Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia (FUNDOWN).

María Ángeles Gomariz Vicente

Licenciada y doctora en Pedagogía, Premio Nacional Fin de Carrera, profesora Titular en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia. Toda mi producción científica se encuentra relacionada con las siguientes líneas de investigación: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.); educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental, educar en y desde la responsabilidad, etc.); la relación familia-escuela. Participación de la familia en las cuestiones escolares (Equipo de trabajo Compartimos Educación); perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Americana de la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11ª Edición). Alianza Ensayo.

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (Suppl.), 13-25.
- Belmonte, M. L., Mirete, L., y Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario “Todos Somos Campus” dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: RIFOP*, 34, 263-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27467982016>
- Belmonte, M. L., y Bernárdez-Gómez, A. (2021). Evaluation of Self-Concept in the Project for People with Intellectual Disabilities: “We Are All Campus”. *Journal of Intelligence*, 9(4), 50. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9040050>
- Belmonte, M. L., Bernárdez-Gómez, A., y Mirete, A. B. (2021). La voz del silencio: evaluación cualitativa de prácticas de bullying en personas con discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 215-230. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027>
- Bueno Lugo, A. F. (2019). La Inteligencia Emocional: Exposición Teórica de los Modelos Fundantes. *Revista Seres y Saberes*, 6, 57-62. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816>
- Cabrera-García, V. E., Lizarazo-Sandoval, F. A., y Medina-Casallas, D. C. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela. *Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 86-101. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5585939.pdf>
- Casado González, F., Martínez-Lorca, M., Criado-Álvarez, J. J., y Martínez-Lorca, A. (2023). Análisis del impacto emocional en familias con hijos/as con un diagnóstico de discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 11(2), 135-148. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.02.08>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., y Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de psicología*, 46(2), 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training & Development*, 51, 31-38.
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications*. Sage.
- Díaz-Morales, J. (2019). Procrastinación: una revisión de su medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(51), 43-60. <http://dx.doi.org/10.21865/RIDEP51.2.04>
- Eid, Y. M. Y. (2022). Emotional Intelligence of Students with Learning Disabilities and Students with Intellectual Disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 14(1), 152-160. https://www.int-jecse.net/media/article_pdfs/152-160.pdf
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Praeger.
- Extremera Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de*

- Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Falla, D., Alós, F., Moriana, J., y Ortega-Ruiz, R. (2012). La violencia entre estudiantes según el profesorado en los Centros de Educación Especial de Córdoba. *Aula abierta*, 40(1), 3-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791442>
- Fernández-Berrocal, P., y 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>
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Palomera, R., y Extremera, N. (2018). The Relationship of Botín Foundation's Emotional Intelligence Test (TIEFBA) with Personal and Scholar Adjustment of Spanish. *Revista de Psicodidáctica*, 23, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.001>
- Flores, N., Janero, C., Tomşa, R., López Lucas, J., y Beltrán, M. (2014). Actitudes, barreras y oportunidades para el empleo de personas con discapacidad intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 4(1), 613-619. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.837>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- García-Candel, J. A., Belmonte, M. L., y Bernárdez-Gómez, A. (2023). Expectations of Personal Life Development and Decision-Making in People with Moderate Intellectual Disabilities. *Journal of Intelligence*, 11(24), 1-15. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11020024>
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura Económica.
- Garnica, C., y Santoya, Y. (2002). *Relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional de los estudiantes de la Corporación Universitaria Tecnológica de Bolívar*. [Tesis de Grado] Repositorio de la Corporación Universitaria Tecnológica de Bolívar. <https://hdl.handle.net/20.500.12585/2537>
- Gavín-Chocano, O. y Molero, D. (2020). Valor predictivo de la Inteligencia Emocional Percibida y Calidad de Vida sobre la Satisfacción Vital en personas con Discapacidad Intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 131-148. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.331991>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- González-Collado, C., Iglesias-García, M. T., y Sabín-Fernández, C. (2009). Inteligencia emocional en personas reclusas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 50(1), 7-25. <https://doi.org/10.14201/scero2019501725>
- Gustems-Carnicer, J., y Calderón-Garrido, C. (2014). Empatía y estrategias de afrontamiento como predictores del bienestar en estudiantes universitarios españoles.

- Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 129-146. <https://doi.org/10.14204/ejrep.32.13117>
- Houchins, D. E., Oakes, W. P., y Johnson, Z. G. (2016). Bullying and Students With Disabilities: A Systematic Literature Review of Intervention Studies. *Remedial and Special Education*, 37(5), 259-273. <http://dx.doi.org/10.1177%2F0741932516648678>
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- López-Zafra, E., Pulido-Martos, M., y Berrios-Martos, P. (2014). EQ-i Versión Corta (EQi-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Morales Rodríguez, F. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>
- Palomero Sierra, B. y Díez Villoria, E. (2022). Requisitos inherentes en la inclusión del alumnado universitario con discapacidad: una revisión de alcance. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 53-68. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.04>
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- Rieffe, C., Broekhof, E., Kouwenberg, M., Faber, J., Tsutsui, M., y Güroğlu, B. (2016). Disentangling proactive and reactive aggression in children using self-report. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(4), 439-451. <http://doi.org/10.1080/17405629.2015.1109506>
- Ródenas Rios, J. A. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional en las personas con discapacidad intelectual: revisión bibliográfica. *Publicaciones Didácticas*, 87, 333-336. <https://core.ac.uk/download/pdf/235855219.pdf>
- Rodríguez-Belmares, P., Matud-Aznar, M. P., y Álvarez-Bermúdez, J. (2017). Género y calidad de vida en la adolescencia, *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(2), 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.11.001>
- Roncancio Ariza, M. H., Camacho Bonilla, N. M., Ordóñez León, J. C., y Vaca Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. <http://dx.doi.org/10.18359/reds.2649>

García Candel, J.A., Belmonte Almagro, M.L. & Gomariz Vicente, M.Á. (2025)
Inteligencia emocional en jóvenes con discapacidad intelectual del programa “Todos somos campus”.

Ruiz Rodríguez, E. (2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 21, 84-43.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Schalock, R., y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de Calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.

Sivasubramanian, P. (2020). Emotional Intelligence in Individuals with Intellectual disability. In *Research Anthology on Physical and Intellectual Disabilities in an Inclusive Society* (pp. 1793-1806). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1223-4.ch012>

Weisinger, H. (1998). *La inteligencia Emocional en el trabajo*. Javier Vergara.