

# LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN  
“MARÍA ZAMBRANO” (Segovia)

Grado Maestro en Educación Infantil

**Alumna:** Patricia Enrique Jové

**Tutor/a Académico/a:** Dra. Ruth Pinedo González

# RESUMEN

Las emociones se presentan a lo largo de nuestra vida en diversos ámbitos, entre ellos la escuela. Desafortunadamente, ésta siempre ha dado más prioridad a los aspectos cognitivos frente a los emocionales del alumnado, lo cual se manifestaba en unos aprendizajes más técnicos y científicos. En la actualidad, la vinculación entre ambos es indudable. Por ello, la práctica educativa debe otorgar una atención especial a la educación emocional de modo que los alumnos adquieran las herramientas necesarias para enfrentarse a la vida. El planteamiento principal que tiene el trabajo es el de proyectar la importancia de una buena formación inicial y permanente del profesorado en Inteligencia Emocional (en adelante IE), como meta para mejorar el proceso educativo del alumnado, y por lo tanto, la necesidad de incluir una asignatura de educación emocional en el título de Grado de Educación Infantil (en adelante EI), y Educación Primaria (en adelante EP), que dé a los futuros maestros la posibilidad de formarse en dicho ámbito. Para ello, se realiza un instrumento de recogida de datos compuesto por una entrevista semi-estructurada y el cuestionario TMMS-24 de Extremera y Fernández-Berrocal. Los resultados obtenidos muestran que el profesorado y futuro profesorado de EI y EP, poseen una elevada IE y consideran que ésta juega un papel importante en el desarrollo del alumnado. Sin embargo, la mayoría no ha recibido una buena formación en dicho ámbito y por lo tanto, carecen de los conocimientos y herramientas necesarias para transmitirla en el aula.

**PALABRAS CLAVE:** Competencia emocional, Educación Emocional, Educación Infantil, , Educación Primaria, Emoción, Inteligencia Emocional, TMMS-24.

# ABSTRACT

Emotions are present throughout our lives in several spheres, including school. Unfortunately, schools have always treated cognitive aspects as a much higher priority than emotional aspects, which has resulted in the development of a more technical and scientific learning. Nowadays, both elements emotion and cognition are undoubtedly linked. Therefore, educational practice should pay special attention to emotional education, in order to equip students with the necessary tools to deal with life. The aim of this report is to show the importance of a rigorous initial and continuing teacher education in Emotional Intelligence (hereafter EI), in order to improve the quality of the educational process, and thus the need to include in the Early Childhood Education degree (hereafter ECE) and in the Primary Education degree (hereafter PE) an emotional intelligence subject. The inclusion of this subject may give future teachers the possibility of undertake training courses in this field. To draw up this report, data collection was carried out via a semi-structured interview and via the TMMS-24 questionnaire by Extremera and Fernández-Berrocal. The results obtained show that teachers and future teachers of ECE and PE have a high level of EI and consider that this matter plays an important role in pupils development. However, most of the teachers have not received a good training in this area, and therefore they lack the appropriate knowledge and tools necessary to transmit EI in the classroom.

**KEYWORDS:** Emotional Competency, Emotional Education, Early Childhood education, Primary Education, Emotion, Emotional Intelligence, TMMS-24.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. OBJETIVO GENERAL .....	2
3. JUSTIFICACIÓN .....	2
4. PARTE I. MARCO TEÓRICO .....	5
4.1. LAS EMOCIONES .....	5
4.1.1. Concepto de emoción y Educación Emocional .....	5
4.1.2. Funciones de las emociones .....	6
4.1.3. Clasificación de las emociones .....	8
4.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	9
4.2.1. Antecedentes de la Inteligencia Emocional .....	9
4.2.2. Modelos de Inteligencia Emocional .....	11
4.2.2.1. Modelos Mixtos .....	11
4.2.2.1.1. Modelo de Bar-On .....	12
4.2.2.1.2. Modelo de Goleman .....	12
4.2.2.2. Modelos de habilidades .....	13
4.2.2.2.1. Modelo de Mayer y Salovey .....	13
4.3. IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	14
4.4. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	16
5. PARTE II: DESARROLLO DEL ESTUDIO .....	21
5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	21
5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS E HIPÓTESIS .....	21
5.3. MÉTODO .....	21
5.3.1. Procedimiento .....	21
5.3.2. Diseño del estudio .....	22
5.3.3. Población y muestra .....	22
5.3.4. Variables e instrumentos de recogida de datos .....	22
5.3.5. Análisis de datos .....	25
5.4. RESULTADOS .....	25
5.5. DISCUSIÓN .....	42
5.6. CONCLUSIONES .....	45

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
------------------------------------	----

ANEXOS

# ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

## TABLAS

Tabla 1. Funciones de las emociones según Plutchik (1980). Fuente: Chóliz (2005).....	7
Tabla 2. Inteligencias propuestas por Gardner. Fuente: Mora y Martín (2007).....	10
Tabla 3. Puntuaciones del TMMS-24 según dimensión y sexo.....	24
Tabla 4. Validez convergente TMMS-24. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos expuestos por Extremera et al. (2004).....	25
Tabla 5: Prueba t según especialidad y subescalas. Fuente: Elaboración propia (SPSS v20).....	36
Tabla 6: Prueba t según tipo de educador y subescalas. Fuente: Elaboración propia (SPSS v20).....	37
Tabla 7: Prueba t según género y subescalas. Fuente: Elaboración propia (SPSS v20).....	37
Tabla 8: Prueba t según categoría de edad y subescalas. Fuente: Elaboración propia (SPSS v20).....	38
Tabla 9: Estrategias utilizadas para la promoción de IE. Fuente: Elaboración propia.....	41

## FIGURAS

Figura 1. Baremo Atención Emocional y especialidad (Infantil y Primaria) del alumnado y profesorado.....	26
Figura 2. Baremo Claridad Emocional y especialidad (Infantil y Primaria) del alumnado y profesorado.....	26
Figura 3. Baremo Reparación de las emociones y especialidad (Infantil y Primaria) del alumnado y profesorado.....	27
Figura 4. Baremo Atención Emocional y especialidad (Infantil y Primaria).....	27
Figura 5. Baremo Claridad Emocional y especialidad (Infantil y Primaria).....	28
Figura 6. Baremo Reparación de emociones y especialidad (Infantil y Primaria).....	28
Figura 7. Baremo Atención Emocional y tipo de educador (alumnado y profesorado).....	29
Figura 8. Baremo Claridad Emocional y tipo de educador (alumnado y profesorado).....	29
Figura 9. Baremo Reparación de las emociones y tipo de educador (alumnado y profesorado).....	30
Figura 10. Baremo Atención Emocional y género (Hombre y Mujer).....	30

Figura 11. Baremo Claridad Emocional y género (Hombre y Mujer).....	31
Figura 12. Baremo Reparación de emociones y género (Hombre y Mujer).....	31
Figura 13. Baremo Atención Emocional y edad (Jóvenes y Senior).....	32
Figura 14. Baremo Claridad Emocional y edad (Jóvenes y Senior).....	32
Figura 15. Baremo Reparación de las emociones y edad (Jóvenes y Senior).....	33
Figura 16. Baremo atención emocional.....	33
Figura 17. Baremo claridad emocional.....	34
Figura 18. Baremo reparación de emociones.....	34
Figura 19. Media claridad emocional según especialidad y tipo de educador.....	35
Figura 20. Media reparación de emociones según especialidad y tipo de educador.....	35
Figura 21. Razones por las que es importante la IE para el desarrollo del alumnado.....	38
Figura 22. Situaciones que ponen a prueba la IE de los profesores.....	38
Figura 23. Respuestas de los participantes al definir IE según los aspectos esenciales citados por Goleman (1998).....	40
Figura 24. Formación en el ámbito de la Inteligencia Emocional.....	40
Figura 25. Tipo de formación de IE de los participantes.....	41
Figura 26. Conocimientos sobre la aplicación de estrategias para transmitir IE.....	41

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como eje principal el tema de la Inteligencia Emocional. Antes de abordar los principales aspectos de la misma, es necesario profundizar en la base que sustenta dicho constructo, es decir, las emociones y su inmersión en la educación, cada vez más visible, sobre todo en lo que respecta a las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria, principalmente en las primeras.

De esta forma, y al tratarse de etapas tan decisivas para el futuro de los niños, se pretende reflejar la importancia de la Educación Emocional en el aula así como de una buena formación inicial y permanente del profesorado en dicho ámbito.

Para ello, se ha dividido el trabajo en dos partes, una primera teórica y una segunda práctica.

La parte teórica está compuesta por cuatro grandes bloques. El primero de ellos destinado al estudio de las emociones, recoge la definición, funciones y clasificación de las mismas, mientras el segundo de ellos se dedica al conocimiento de los antecedentes y modelos de la "Inteligencia Emocional". El tercer bloque recoge la importancia de la IE en los individuos, sobre todo en los alumnos, y por último en el cuarto bloque se describe el papel que tiene la escuela en el fomento de la Inteligencia Emocional.

Por otro lado, en la parte práctica del trabajo, se realiza un estudio acerca de la inteligencia emocional de los maestros y futuros maestros de Educación Infantil y Primaria. Esta parte se compone de seis bloques. El primero de ellos, hace referencia al planteamiento del problema, el segundo a los objetivos específicos y las hipótesis planteadas, el tercero al método utilizado para llevar a cabo el estudio, el cuarto recoge los resultados obtenidos, el quinto la discusión de datos y el sexto las conclusiones a las que se llega después de realizar el estudio y las limitaciones encontradas en el mismo.

Por último, se expone las referencias bibliográficas utilizadas para la elaboración del trabajo y los anexos.



## **2. OBJETIVO GENERAL**

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado es “Analizar la competencia emocional y los recursos con los que cuenta el profesorado de Educación Infantil y Primaria, para sensibilizar y concienciar sobre la necesidad e importancia de incluir la educación emocional en las aulas”.

## **3. JUSTIFICACIÓN**

El tema de este trabajo, "La Inteligencia Emocional en el profesorado de Educación Infantil y Primaria", ha sido seleccionado por dos motivos:

Por un lado, la creciente necesidad que reviste la misma en el contexto de la enseñanza y por otro lado, mi entusiasmo y curiosidad por aprender sobre el tema.

Antiguamente, los aspectos cognitivos del alumnado han estado sobrevalorados, en detrimento de los aspectos emocionales. Con leyes como la LOGSE, la LOCE y la LOE, ya comenzó a incluirse de forma implícita la Inteligencia Emocional en nuestro sistema educativo al aludir a las emociones en diferentes momentos y al afirmar la importancia de la afectividad en el desarrollo íntegro del alumnado. Sin embargo, la llegada de la LOMCE, supone un retroceso en este aspecto en lo que se refiere a las aulas de Primaria, otorgando más importancia a aspectos relacionados con el mundo empresarial y productivo.

Por este motivo, pretendo plasmar los beneficios que aporta la I.E al alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria y la importancia de una buena conciencia y formación de los maestros en la misma para poder transmitirla a su alumnado. Esta formación tanto inicial como permanente permitirá al profesorado ser conocedor de la Inteligencia Emocional y atribuir a la misma un papel imprescindible en el aula, desarrollando así, personas emocionalmente responsables. Con ello no se pretende negar la importancia del paradigma cognitivo sino considerar la necesidad de equilibrio entre ambos aspectos, emoción y razón.

En este sentido, considero oportuno la implantación de una asignatura sobre Inteligencia Emocional en el título de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria, que dé a los futuros maestros la posibilidad de formarse en dicho ámbito y adquirir las competencias esenciales.

En nosotros recae la responsabilidad de desarrollar una competencia emocional en el alumnado y dotarle de las herramientas necesarias que le permitan manejar sus emociones de manera efectiva, empatizar, relacionarse en sociedad y vivir feliz, sabiendo afrontar situaciones adversas y encontrando soluciones a las mismas.

En lo que respecta a la relación existente entre la presente temática y las competencias del Grado de Educación Infantil, se señalarán a continuación las competencias generales y específicas adquiridas una vez realizado este trabajo Fin de Grado. Para ello, nos serviremos del Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Cito las siguientes:

### **Competencias generales**

- Que los estudiantes demos demos poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Que los estudiantes sepamos aplicar los conocimientos a un trabajo de una forma profesional mostrando las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de nuestra área de estudio –la Educación-.
- Que los estudiantes tengamos la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes hayamos desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

### **Competencias específicas**

- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
- Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.
- Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afecten a la educación familiar y escolar.
- Comprender las complejas interacciones entre la educación y sus contextos, y las relaciones con otras disciplinas y profesiones.
- Capacidad para saber detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.
- Saber valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral del alumnado.
- Capacidad para saber atender las necesidades del alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.
- Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno o alumna como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
- Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
- Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales.

## 4. PARTE I. MARCO TEÓRICO

### 4.1. LAS EMOCIONES

#### 4.1.1. Concepto de emoción y Educación Emocional

Las emociones, a lo largo del tiempo han sido objeto de diversos estudios. Durante el último siglo, éstos han ganado mayor relevancia por lo que existe numerosas definiciones de "Emoción" aportadas por diferentes fuentes y autores. Aun así después de cien años desde que William James formulara la teoría de la emoción, todavía no encontramos una definición completa, clara y precisa.

James (1884) afirmó que "la emoción es básicamente la percepción de cambios psicológicos, cambios que son definidos como alteraciones de las estructuras viscerales y de la musculatura estriada, siendo estos cambios fisiológicos los que provocan esos sentimientos etiquetados como «emociones»" (Herrador, 1991, p.66).

Actualmente, entre las fuentes más destacadas podemos citar el Diccionario de la Real Academia Española (2001), que define emoción como "Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática". Por su parte, el Diccionario de Neurociencia de Mora y Sanguinetti (2004), también plantea una definición al concepto, y lo hace de la siguiente forma: "Toda reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo que se acompaña de fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales" (Mora, 2013, párr.7).

Por otro lado, destacan diversos psicólogos y científicos por su aportación en este contexto. Citamos a Goleman, Bisquerra y Vallés y Vallés entre ellos.

En primer lugar, Goleman (1996, p.39) afirma que "todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución". El autor nos aporta el origen de la palabra la cual procede del verbo latino "movere" que significa moverse y el prefijo "e-" que significa que en toda emoción hay una tendencia implícita a la acción.

Bisquerra (2000, p.61) aporta una definición más completa definiendo emoción de la siguiente forma: "Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada". Según el autor "las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno".

Vallés y Vallés (2000, p.28), incluyen al término emoción una serie de características conductuales y psicofisiológicas, relacionadas con la expresión y cambios en la misma, definiéndola de la siguiente forma:

Una respuesta somática caracterizada por alteraciones en la temperatura de la piel, cambios en la distribución de la sangre, alteración del ritmo cardíaco, modificación de la respiración, respuesta pupilar lenta, secreción salivar anormal, respuesta pilomotoriz, movilidad gastrointestinal, tensión muscular y sudor helado.

Las emociones pueden educarse por lo que se le ha otorgado también una definición a la "Educación Emocional". Bisquerra (2005, p.96) la define como "un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social". Con esta definición, el autor nos muestra el propósito de la educación emocional, que es lograr un desarrollo personal y social del individuo, es decir, un desarrollo íntegro.

De esta forma, tal como afirma Álvarez (2001, p.11) las competencias emocionales deben articularse a través de la educación emocional la cual según sostiene el autor:

Ha de aspirar a colaborar en el proceso de desarrollo integral de la personalidad del individuo, dotándole de herramientas y estrategias emocionales que le permitan afrontar de forma coherente, digna y consciente los retos y demandas que le plantea la vida cotidiana.

#### **4.1.2. Funciones de las emociones**

Las emociones se caracterizan por poseer una serie de funciones cruciales. Reeve (1994) considera que se trata de las siguientes (Chóliz, 2005, p.4):

- Funciones adaptativas: Tal como señaló Darwin, las emociones juegan una labor crucial en la adaptación del organismo al ambiente, tanto para los hombres como para

los animales. Por lo tanto, la función adaptativa se relaciona con la preparación del cuerpo para realizar de forma eficaz una conducta apropiada según la situación del ambiente, activando la energía necesaria y dirigiendo la conducta a un fin determinado. Plutchik (1980) considera que las emociones poseen ocho funciones principales y las identifica cada una con un su función adaptativa. En la siguiente tabla se puede observar el lenguaje subjetivo y el lenguaje funcional de las mismas.

Tabla 1: Funciones de las emociones según Plutchik (1980). Fuente: Chóliz (2005)

Lenguaje Subjetivo	Lenguaje funcional
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Exploración

- Funciones sociales: La expresión de las emociones facilita a los demás prever los comportamientos o conductas asociadas con las mismas, es decir permite comunicarles cómo nos sentimos e influir en ellos. Izard (1989) menciona varias funciones como las de "facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial" (Chóliz, 2005, p.5). Existen emociones como la alegría que permiten establecer vínculos sociales mientras otras como la rabia, dan lugar a respuestas indeseables o malos entendidos.

- Funciones motivacionales: Existe una relación entre emoción y motivación. La emoción carga de energía a las conductas motivadas (*reacción emocional*) y las dirige facilitándolas el acercamiento o alejamiento del objetivo según las características algedónicas de dicha emoción. Estas conductas motivadas pueden aparecer cuando la emoción lo determine. Según Bisquerra (2009, p.194), hay autores que agrupan estas conductas o factores motivacionales en dos grupos: búsqueda de placer y evitación del dolor. Entre ellos encontramos los incentivos, la curiosidad, los motivos sociales, etc.

#### 4.1.3. Clasificación de las emociones

Cada teórico propone su propia clasificación por lo que hay muchas clasificaciones con coincidencias entre ellas, pero ninguna posee una aceptación general.

Entre estos teóricos encontramos a Bisquerra, que basándose en la clasificación de Lázarus (1991) afirma que las emociones se encuentran en un eje que va del placer al displacer, por lo que es posible distinguir entre emociones positivas o agradables y emociones negativas o desagradables, según el grado en que afecten el comportamiento de los individuos. Según Bisquerra (2000, p. 91), las emociones positivas se experimentan cuando se logra un objetivo y con ello se proporciona disfrute y bienestar. Entre ellas destacan, la alegría, el humor, el amor y la felicidad. Estas ayudan al individuo a mejorar diversos aspectos como su forma de pensar, su salud física, su capacidad para resolver problemas y afrontar dificultades, su creatividad, etc. Años más tarde sostiene que estas emociones pueden incrementarse si se dan las condiciones apropiadas ya sea con la mejora de los vínculos sociales, un contexto laboral favorable, unas buenas relaciones sexuales, un ocio satisfactorio, etc. (Bisquerra, 2011, p.42).

Paul Ekman (2003) destaca en el estudio de las emociones manteniendo que la expresión "alegría" es reconocida en todas las culturas estudiadas. El teórico considera que las emociones positivas provienen de los placeres sensoriales: táctil, visual, auditivo, gustativo y olfativo (Bisquerra, 2011, p.46), mientras las emociones negativas se perciben cuando se bloquea un objetivo ante una amenaza o una pérdida. Entre ellas encontramos la ira, el miedo, la ansiedad, la tristeza, la vergüenza y la aversión.

En este sentido, Punset afirma que "las emociones, tanto las positivas como las negativas, cumplen un papel evolutivo, es decir, existen porque sirven para ayudarnos a sobrevivir en un entorno complejo" (2008, p.272). Por ello no hay que considerar las emociones negativas como malas sino concienciarse de que también cumplen una función positiva si se aprende a interpretarlas.

Bisquerra (2000, p.92), describe una tercera categoría: las emociones ambiguas. Éstas son denominadas problemáticas o neutras puesto que pueden ser consideradas como positivas o negativas según las circunstancias. Contemplan la sorpresa, la esperanza y la compasión. Para finalizar, sostiene que existe una cuarta categoría: las emociones estéticas, las cuales se ponen de manifiesto con la contemplación de obras artísticas de literatura, escultura, pintura, música, etc.

El mismo autor mantiene que existe otra clasificación realizada por diversos analistas, es la de emociones primarias o básicas y emociones secundarias o complejas. Las primeras, presentan rasgos faciales característicos y una disposición típica de afrontamiento, como el miedo y la huida, mientras las segundas derivan de las anteriores y no poseen estas características, como pueden ser los celos (2000, p.92).

## **4.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL**

### **4.2.1. Antecedentes de la Inteligencia Emocional**

El término Inteligencia Emocional, surge a finales del S.XX de la mano de varios autores, cuya influencia fue decisiva en este contexto. Sin embargo, ya en los inicios del mismo siglo diversos psicólogos acuñaron conceptos relacionados con el mismo.

El actual concepto de IE tiene su origen en el concepto de *Inteligencia social* planteado por Edward Thorndike, profesor de psicología (1920). La definió como "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas" (Reina, 2009, p.2). Para Thorndike, además de esta inteligencia, existían otras dos: la *inteligencia abstracta* (habilidad para manejar ideas) y la *inteligencia mecánica* (habilidad para entender y manejar objetos). Sin embargo, todas estas ideas eran demasiado avanzadas para su tiempo.

Más adelante, el psicólogo David Wechsler diseña dos tipos de escalas de inteligencia, aún vigentes. En 1939, una escala para adultos llamada WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale) y en 1949, una para niños llamada WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) estableciendo así la diferencia entre los factores intelectuales y los factores no intelectuales. Tres años más tarde, reconoce que éstos últimos son imprescindibles para tener éxito en la vida (Londoño, 2008, p.21). Ya en 1952, Wechsler contempla la existencia de "capacidades afectivas" como parte de la amplia suma de las aptitudes humanas (Goleman & Cherniss, 2005, p.51).

Robert J. Sternberg, catedrático de la Universidad de Yale (EEUU), defiende en 1987 la existencia de una teoría triárquica o tridimensional de la Inteligencia, es decir, la presencia de tres subteorías (Bravo, 1992, p.24). Por un lado, se encuentra la



*Componencial Analítica* (se refiere a las relaciones entre inteligencia y mundo interno), por otro lado la *Experiencial Creativa* (trata de entender la inteligencia como relación entre el individuo y su experiencia vital,) y por último la *Práctica Contextual* (considera a la inteligencia en función de las relaciones del individuo con su contexto).

Howard Gardner, un psicólogo de la Universidad de Harvard, fue el primer teórico del campo de la inteligencia que señaló la diferencia entre las capacidades intelectuales y las emocionales. Durante cuatro años llevó a cabo una tesis sobre la naturaleza del potencial humano, revolucionando así el concepto de inteligencia y dando lugar a una obra llamada "*La Estructura de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*" (1983), con poca repercusión en el mundo de la psicología al contrario que en el de la educación. En 1993 da luz a otro libro llamado "*Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*" con traducción al español dos años más tarde. Este nuevo modelo de "*Inteligencia múltiple*" defendía la existencia de siete tipos de inteligencia, entre las que se incluían las intra e inter personales. Años más tarde, realizó una reformulación de ellas añadiendo alguna más, aunque finalmente solo fue aceptada una (ver Tabla 2).

Tabla 2: Inteligencias propuestas por Gardner. Fuente: Mora y Martín (2007)

Teoría de las Inteligencias Múltiples (1983)	La Inteligencia Reformulada (1999)
- Inteligencia lingüística	- Inteligencia naturalista
- Inteligencia musical	- Inteligencia espiritual (no equiparada a las anteriores)
- Inteligencia espacial	- Inteligencia existencial (no equiparada a las anteriores)
- Inteligencia cenestésico-corporal	- Inteligencia espacial
- Inteligencia intrapersonal	- Inteligencia moral (rechazada)
- Inteligencia interpersonal	

Entre ellas, nos interesan de forma particular la Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Interpersonal puesto que de la unión de ambas según Gardner, surge la IE. Según el autor (1995, p.26): "La inteligencia interpersonal es la capacidad para entender a las otras personas: lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa", por su parte "La Inteligencia intrapersonal es una capacidad correlativa, pero orientada hacia dentro. Es la capacidad de formarse un modelo ajustado y verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para

desenvolverse eficazmente en la vida". Gardner considera que si movilizamos todas las habilidades humanas, podríamos contribuir en la mejora del bienestar:

Si podemos movilizar toda la gama de habilidades humanas, no sólo las personas se sentirán más competentes y mejor consigo mismas, sino que incluso es posible que también se sientan más comprometidas y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad mundial en la consecución del bien general (1995, p.30).

Gardner, señala en una de sus publicaciones las claves de ambas inteligencias, afirmando que la inteligencia interpersonal supone "la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas" mientras que la inteligencia intrapersonal supone "la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta" (Goleman, 1996, p.83).

#### **4.2.2. Modelos de Inteligencia Emocional**

La literatura científica ha llevado a cabo la revisión de los diversos modelos hasta ahora existentes sobre IE, lo que ha dado lugar a un debate en torno al constructo. De esta forma, los estructura en tres grandes categorías: Los modelos mixtos, los modelos de habilidades y otros modelos. A continuación enfatizamos sobre los dos primeros:

##### **4.2.2.1. Modelos Mixtos**

Los modelos mixtos se caracterizan por combinar factores de la personalidad con habilidades emocionales, es decir incluyen todo aquello que no contempla la inteligencia académica. Según García-Fernández y Giménez-Mas (2010, p.46), entre los factores de personalidad podemos encontrar "el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia". Los modelos más relevantes en este contexto son el Modelo de Goleman (1995) y el Modelo de Bar-On (1997).

##### **4.2.2.1.1. Modelo de Bar-On**

El psicólogo israelí y profesor de la Facultad de Medicina de Texas Reuven Bar-On, acuñó en su tesis doctoral un término paralelo al "*Cociente de Inteligencia*" (CI), denominado "*Cociente Emocional*" (CE). El autor ya había empleado el término en

otras ocasiones (la primera vez en 1980) pero hasta 1997 que se publicó su obra "*Emotional Quotient Inventory*", no tuvo difusión.

Bar-On (1997), entendía por "*Inteligencia emocional y social*" el "conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio". (Bisquerra, 2009, p.133). Consideró que esta inteligencia influía en el éxito, la salud y el bienestar psicológico. Su modelo (1997) se estructura de la siguiente forma:

- *Componente intrapersonal*: autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia.
- *Componente interpersonal*: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social.
- *Componente de adaptabilidad*: solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad.
- *Gestión del estrés*: tolerancia al estrés, control de la impulsividad.
- *Estado de ánimo*: felicidad, optimismo.

#### **4.2.2.1.2. Modelo de Goleman**

Daniel Goleman investigador y periodista del *New York Times*, con su libro "*Emotional Intelligence*" (1995), fue quien se encargó de ampliar y difundir dicho concepto por numerosos países, basándose en el trabajo de Salovey y Mayer.

Goleman consideró oportuno plantear de forma novedosa un cambio manifestado en la supremacía del desarrollo emocional (asociado al corazón, los sentimientos, el Ello, lo femenino, lo familiar, la pasión, los instintos, lo dionisiaco, etc) frente al desarrollo cognitivo (asociado a la razón, al cerebro, a lo inteligente, lo positivo, lo científico, lo académico, lo masculino, lo apolíneo, el súper yo, etc). (Bisquerra, 2009, pp. 127-128).

Goleman define Inteligencia Emocional como la "capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales" (1998, p.98). Tras hacer diferentes modificaciones en su modelo, finalmente se estructura de la siguiente forma (1998):

- *Autoconciencia*: Capacidad de reconocer cómo nos afectan nuestros estados internos, de utilizar los recursos necesarios para tomar decisiones y de valorarse a sí mismo.
- *Autorregulación*: Capacidad de controlar nuestros estados e impulsos conflictivos, de cumplir con las obligaciones, de afrontar los cambios y de adaptarse a nuevas ideas.
- *Motivación*: Capacidad para utilizar las tendencias emocionales con el fin de guiarnos hacia nuestros objetivos, para tomar iniciativas y mejorar a pesar de los fracasos.
- *Empatía*: Capacidad de captar los sentimientos del otro y de interpretar sus necesidades o preocupaciones.
- *Habilidades sociales*: Capacidad de activar emociones y generar respuestas deseables en los demás.

#### **4.2.2.2. Modelos de habilidades**

Los modelos de habilidades son aquellos basados únicamente en las habilidades para el procesamiento de las emociones, es decir, no presentan dimensiones de la personalidad, son restrictivos. Entre ellos destaca el modelo de Mayer y Salovey (1990).

##### **4.2.2.2.1. Modelo de Mayer y Salovey**

Fueron los psicólogos norteamericanos John Mayer y Peter Salovey en 1990, los que mediante el primer artículo de Inteligencia Emocional, se encargaron de acuñar por primera vez dicho término. Para los autores la IE estaba relacionada "con la manera en que las personas procesan la información de las emociones y las respuestas emocionales" (Goleman y Cherniss, 2005, p.42).

Con ello, trataron de dar un enfoque menos cognitivo a los conceptos de inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal propuestos por Gardner (1983) añadiendo el componente emocional. Los autores (1997) definieron la inteligencia emocional como:

La habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción, la habilidad de acceder y/o generar sentimientos que facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover un crecimiento emocional e intelectual (Bisquerra, 2009, p.128).

Mayer y Salovey, realizan varias formulaciones de su modelo de Inteligencia Emocional, destacando el "Modelo de IE como procesamiento de información" y el

"Modelo de Inteligencia Emocional Percibida". A continuación se va a tomar como referencia el primero de ellos, que contempla los siguientes cuatro componentes interrelacionados (Bisquerra, 2009, pp.128-129):

- *Percepción emocional*: Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Incluye la capacidad de expresar emociones de forma adecuada y la de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas.
- *Facilitación emocional del pensamiento*: Las emociones entran en el sistema cognitivo, donde priorizan el pensamiento y dirigen la atención a lo importante.
- *Comprensión emocional*: Implica comprender y razonar las emociones y los sentimientos con el fin de interpretarlos.
- *Regulación emocional*: Implica regular de forma reflexiva las emociones para promover el crecimiento emocional, intelectual y personal.

#### **4.3. IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

La necesidad de trabajar una Inteligencia Emocional a lo largo de la vida, ocupa un lugar central en la investigación de la misma, al igual que lo hacen las emociones en nuestra vida. Las emociones son la base de este tipo de Inteligencia y ejercen un papel imprescindible en el funcionamiento psicológico de los individuos ya que de ellas depende nuestro éxito o fracaso ante las situaciones. La inteligencia emocional, por su parte, permite manejar esas emociones de forma eficiente y desarrollar una capacidad de empatía, dotando así al individuo de confianza y seguridad.

Muchas personas creen que tener un alto coeficiente intelectual es sinónimo de tener éxito en la vida sin embargo es necesario no solo los aspectos cognitivos sino también los emocionales para poder superar y enfrentarse a las dificultades surgidas en el día a día. De acuerdo con Palomino (2010, párr.3), "puedes ser el cirujano más eficiente, el mejor arquitecto, el más honesto abogado, el futbolista más destacado, el comerciante más emprendedor; pero si no tienes en tu vida la inteligencia emocional siempre habrá inestabilidad". En este sentido, el autor nos da entender que el éxito laboral no significa que dichos individuos carezcan de problemas en otros aspectos sino todo lo contrario, pueden encontrarse con dificultades ya sean en el ámbito familiar, social, de pareja, etc y no saber enfrentarse a ellas de forma adecuada.

Esta inestabilidad se debe a la carencia de IE en sus vidas, la cual les permitiría reconocer sus sentimientos y los del resto, mejorando así su bienestar personal, laboral y social. Para Palomino (2010, párr.8), "aprender o adquirir esta inteligencia emocional es un proceso que toma su tiempo, es un camino sinuoso, con altibajos y que sin embargo, vale la pena atravesar porque en el control de nuestras emociones está la clave de nuestra felicidad".

Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008, pp.429-431) sostienen que la Inteligencia emocional posee numerosos beneficios como los citados a continuación: Por un lado, mejora las *relaciones interpersonales*, es decir permite al alumnado compartir con otras personas información sobre nuestro estado psicológico y comprender y manejar las emociones de los demás. Por otro lado, mejora el *bienestar psicológico* del alumnado. Según los autores, estudios realizados en EEUU muestran que los alumnos universitarios con más IE tienen menos síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, menos rumiación y utilizan más estrategias para solucionar problemas.

Los autores también consideran que la IE incide positivamente en el *rendimiento académico* del alumno, influyendo en su salud mental. Las personas con menos IE pueden experimentar más estrés y dificultades emocionales durante los estudios al contrario de los que poseen más habilidades emocionales. Goleman indica lo siguiente:

La investigación científica ha demostrado que la autoconciencia, la confianza en uno mismo, la empatía y la gestión más adecuada de las emociones e impulsos perturbadores, no sólo mejoran la conducta del niño, sino que también inciden muy positivamente en su rendimiento académico (1995, p.12).

Por último, mantienen que la Inteligencia Emocional mejora las *conductas disruptivas* del alumnado. Las conductas antisociales y destructivas de algunos alumnos pueden estar asociadas a bajo déficit emocional, al contrario de aquellos que poseen una mejor IE, que muestran un ajuste psicológico mayor y un menor riesgo a caer en prácticas negativas (desórdenes alimenticios, violencia, suicidio, etc).

Por lo tanto, se hace cada vez más evidente la necesidad de educar la inteligencia emocional, promoviendo las habilidades necesarias que permitan lograr un óptimo desarrollo evolutivo y socioemocional. Según Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda:

La enseñanza de estas habilidades depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona (2008, p.432).

#### **4.4. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Históricamente, la familia ha sido considerada el primer y más importante agente de socialización de valores, habilidades, destrezas, actitudes y afectividad, entre otros. Sin embargo, en los últimos años, han ido surgiendo cambios en la estructura familiar, hasta ahora, tradicional, que han provocado modificaciones en las funciones del seno familiar.

Castro, Ferrer, Majado, Rodríguez, Vera, Zafra & Zapico (2007, p.116) constatan que la organización familiar actual es más compleja, que la familia ya no tiene como función principal transmitir modelos, valores y tradiciones, que los roles se han diversificado y que su función socializadora se ha debilitado. La escuela ofrece funciones de apoyo para la promoción de estos aspectos, entre ellos, el ámbito afectivo. Castro et al. afirman que podemos considerarla así, un segundo agente de socialización. A continuación, se describe cómo ha cambiado el papel de la institución educativa en este contexto y la influencia que en la actualidad tiene en el mismo.

Tradicionalmente, la escuela ha centrado su atención únicamente en las competencias cognitivas del alumno, ofreciendo actividades únicamente enfocadas al desarrollo de éstas. De esta forma, los maestros no tenían en cuenta el fomento de otras capacidades mucho más centradas en el control de las situaciones adversas, tal como la vida, fuera de la escuela, demandaba. En este sentido, Goleman (1995, p.77) afirma que "éste es precisamente el problema, porque la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades -o de oportunidades- a la que deberemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida".

Por lo tanto, el papel de la escuela no era el de preparar a los alumnos para convivir con los demás, ni el de permitir a los alumnos comprenderse a sí mismos, ni el de

percibir sus emociones aprendiendo a lidiar con ellas, sino todo lo contrario, su papel era el de un mero transmisor de conocimientos.

Actualmente, la escuela ya no tiene sólo como función enseñar sino también educar por lo que parte de un enfoque mucho más amplio y humanista, conceptualizado por Gardner como una "*escuela centrada en el individuo*" con una visión ajustada a todos los ámbitos del alumno, no solo al aspecto cognitivo. Una escuela donde el desarrollo de las inteligencias múltiples, especialmente las inteligencias intrapersonales e interpersonales, están presentes en el currículo como base para el desarrollo de la competencia emocional del individuo. Gardner (1995, p. 27) indica lo siguiente:

El diseño de mi escuela ideal del futuro se basa en dos hipótesis. La primera es que no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera. (...) La segunda hipótesis puede doler: es la de que en nuestros días nadie puede llegar a aprender todo lo que hay que aprender. (...) Por lo tanto la elección se hace inevitable (...). Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de las capacidades y de las tendencias individuales.

La escuela no se puede limitar a ser únicamente un centro de transmisión de conocimientos sistemáticos orientados exclusivamente al desarrollo del aspecto cognitivo sino que debe trabajar también el aspecto emocional de sus alumnos.

En este sentido, la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) alude a las emociones en varios momentos. En el preámbulo afirma que "se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades". En relación a esto, el artículo 71 establece que "las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...".

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de EI, asegura que, "la finalidad de la Educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños



y las niñas". Por su parte, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la E.P, también alude a las emociones en varios momentos y entre sus finalidades se encuentra el desarrollo de la afectividad.

Por otro lado, la nueva ley para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) no alude a las emociones en todo el anteproyecto ni a ninguno de sus derivados como lo son las competencias emocionales, la educación emocional y la inteligencia emocional tal como asegura Bisquerra (2012, párr.3) lo cual ha creado un gran debate en torno a ello. Finalmente, la publicación de la presente ley no establece modificaciones en el currículo de E.I por lo que se entiende que continúa el plan de estudios de la LOE pero sí establece en el de E.P (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero), dirigiendo al alumnado hacia el mundo productivo y empresarial.

De este modo, la LOMCE se centra en lo que considera "básico" para ese mundo de empresas y competitividad olvidando el cultivo de "disciplinas que fomenten y animen el buen gusto, la sensibilidad, el disfrute de conocer, la inteligencia emocional." (Aramayona, 2013, párr.3). Por ello, todavía en la actualidad debemos reconocer, tal como aseguró Beltrán (1996), que "el afecto dentro del currículo constituye hoy una de nuestras asignaturas pendientes" (Fernández, Palomero & Teruel, 2009, p.33).

Puesto que la nueva ley educativa no da prioridad al desarrollo de la IE, el docente debe ser consciente del papel tan esencial que tiene en el contexto escolar y aprovechar la situación para ser un referente en el alumnado, un perfil a imitar, forjando actitudes, habilidades, destrezas y transmitiéndole una *competencia emocional*, entendida ésta como "un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia" (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p.63). En este sentido, debe desarrollar un trabajo emocional con todos sus alumnos, como subrayan Fernández-Berrocal y Extremera (2002, p.6) "los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase".

Para ello, ha de contar con una preparación y un apoyo por parte de las familias del alumnado. Según Sutton y Wheatley, 2003; Sánchez Núñez y Hume, 2004; Fernández-Berrocal et al. (2009):

Para educar emocionalmente el profesorado ha de contar con una formación específica en educación emocional, orientada al desarrollo de competencias emocionales como paso previo para ser un claro referente de sus alumnos junto con el papel de la familia y el grupo de iguales, en calidad de agentes de socialización emocional (Santamaría, 2010, p.81).

Así, el primer paso es que el profesorado se forme de manera inicial en éste terreno sin embargo, los programas de formación de maestros carecen de dicha formación.

Bisquerra (2005, p.100) considera que "la formación inicial debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales" del profesorado de todos los niveles educativos. Mantiene que se trata de un aspecto imprescindible en el desarrollo profesional del profesorado y que además permite potenciar el desarrollo del alumnado. El autor propone la implantación de una asignatura sobre "Educación emocional" en la formación inicial del profesorado, incluyendo contenidos de educación moral y competencia social, entre otros. Para consolidar esta idea, defiende que además de una formación inicial, es necesario una formación continua y permanente mediante programas de formación de formadores en Educación Emocional que les permitan desarrollar competencias emocionales para ponerlas en práctica en el aula y favorecer así, el desarrollo de dichas competencias en su alumnado. Cita los siguientes objetivos de la formación (2005, p.104):

- Transmitir a la comunidad educativa los conocimientos necesarios sobre competencia emocional.
- Saber utilizar esos conocimientos para realizar programas de educación emocional.
- Promover en los centros la educación emocional
- Conocer los centros apropiados para implantar dichos programas.

López (2005, p.114) por su parte, considera que educar emocionalmente al alumnado no significa llevar a cabo actividades sino desarrollar actitudes y formas de expresión teniendo presentes las emociones de este. De esta forma, apuesta por la intervención mediante *programas* de educación emocional, entendidos éstos como planes "de acción

o actuación, sistemática y organizada, al servicio de las metas educativas que se consideran valiosas" (López, 2003, p.13). A su vez, asegura que es conveniente que la familia conozca estos programas de educación emocional con el objetivo de poder colaborar en el logro de sus objetivos (2003, p.9).

Por otro lado, es esencial que el docente conozca bien el grupo con el que va a trabajar, ya que cuanto mayor sea el conocimiento, mayor será la eficacia de la acción pedagógica. Mediante la observación y los diálogos se debe tratar de conocer todos los aspectos posibles, pues todos son importantes y han de ser tenidos en cuenta con el fin de satisfacer las necesidades del alumnado. Para Connell (1997, p.91):

Ser profesor no es sólo cuestión de poseer un cuerpo de conocimientos y capacidad de control de un aula. Eso se podría hacer con un ordenador y un bastón. Para ser profesor es igual de importante la capacidad de establecer relaciones humanas con las personas a las que se enseña.

A pesar de ser el tema de las emociones considerado un tema complejo, esta dificultad no debe permitir que sea descuidada. No debe ser visto como una barrera, sino más bien como un desafío a ser enfrentado por los maestros para el bien estar de sus alumnos. Con esto, no se pretende desvalorizar la inteligencia racional, sino más bien concienciar a la sociedad sobre la importancia de los beneficios que se obtienen al encontrar un equilibrio entre ambas inteligencias, la racional y la emocional.

En este sentido, creo que es hora de romper con la mentalidad de apreciación exclusiva de la inteligencia racional, cuando es la inteligencia emocional la que ayuda a desarrollar alumnos felices y capaces de aprender.

## **5. PARTE II: DESARROLLO DEL ESTUDIO**

### **5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Si efectivamente, como dicen los autores, es necesario que el profesorado posea una adecuada Inteligencia Emocional para poder fomentarla y transmitirla en sus aulas, ¿Cómo es su I.E?, ¿Está lo suficientemente formado en esta materia?, ¿Considera importante su desarrollo en el alumnado?, ¿Conoce las estrategias y herramientas necesarias para ello?.

### **5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS E HIPÓTESIS**

Los objetivos específicos propuestos en el presente Trabajo de Fin de Grado son los siguientes:

- Evaluar el nivel de Inteligencia emocional del alumnado de magisterio y profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria.
- Conocer el grado de importancia y presencia que el alumnado y el profesorado otorgan al desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado.
- Conocer y analizar el conocimiento y las herramientas utilizadas por el alumnado y el profesorado para fomentar la Inteligencia emocional.

Las hipótesis de investigación planteadas en dicho trabajo son las citadas a continuación:

Hp1. El profesorado no tiene un nivel adecuado de competencia emocional.

Hp2. El profesorado considera importante el desarrollo de la Inteligencia Emocional del alumnado.

Hp3. El profesorado tiene un conocimiento escaso sobre herramientas, estrategias, recursos, etc. para trabajar la Inteligencia Emocional en su alumnado.

### **5.3. MÉTODO**

#### **5.3.1. Procedimiento**

Para este estudio he creado en Google Docs un instrumento de recogida de datos (ver ANEXO I) compuesto por seis preguntas ad hoc y el cuestionario TMMS-24.

La distribución del instrumento de recogida de datos ha sido llevada a cabo mediante un enlace en internet obtenido del formulario realizado en Google Docs a población conocida y foros de maestros encontrados en la red, como: "Foro Maestras y Maestros de Educación Infantil y Primaria", "Educación Primaria y Preescolar. Ideas para compartir", "Maestros Opositores Educación Infantil", "Educación Infantil", "Educación Emocional", "Profesores Educación Infantil 0-6" y "Educación Emocional Infantil".

Ambas pruebas aparecen en un mismo documento, por lo que los participantes han comenzado contestando las preguntas de la entrevista semi-estructurada y a continuación han cumplimentado el test TMMS-24. El tiempo disponible para ello no ha sido medido en ningún momento, dejando a los participantes libertad en ese aspecto.

### **5.3.2. Diseño del estudio**

El presente trabajo es de naturaleza cuantitativa y cualitativa, de tipo exploratorio, y tiene como objetivo principal familiarizarse con el tema que se pretende estudiar.

### **5.3.3. Población y muestra**

En el presente estudio se analizó una muestra de 70 personas, 51 del género femenino (72,9%) y 19 del género masculino (27,1%). La edad de los participantes está comprendida entre los 19 y 56 años, siendo la media 28,79 y la desviación típica 9,860. Los criterios de selección incluyeron alumnado de Magisterio y profesorado, ambos grupos de Infantil o Primaria. El alumnado de E.I, lo forman 20 participantes constituyendo el 28,6% y el alumnado de E.P 19 personas, estableciendo el 27,1%. El profesorado de EI lo forman 19 participantes, constituyendo un 27,1% y finalmente, el profesorado de EP lo constituyen 12 personas, estableciendo el 17,1% restante.

### **5.3.4. Variables e instrumentos de recogida de datos**

Las variables que se pretenden medir están relacionadas con el perfil docente de los participantes (especialidad, tipología de educador, sexo y edad) y las diferentes dimensiones de la IE. Para su realización, se han aplicado dos pruebas en un mismo instrumento de recogida de datos (una entrevista semi-estructurada y un cuestionario para adultos). A su vez, se ha incluido alguna pregunta para conocer el perfil docente del participante. Para la edad, el tipo de pregunta fue de texto mientras que las restantes,

se realizaron mediante casillas de verificación. El enlace de dicho instrumento de recogida es el siguiente:  
<https://docs.google.com/forms/d/1l3KKhZVaksT4U2T2Yxpze0LBxYuqJwQ3GSMr2o5QvbQ/edit>

#### **a) Entrevista semi-estructurada**

Consta de una serie de preguntas ad hoc para conocer el grado de conocimiento que poseen los participantes acerca de la Inteligencia Emocional así como la importancia que atribuyen a la misma en el aula. El tipo de pregunta utilizada es de texto y de casillas de verificación (SI-NO). Las preguntas planteadas son las siguientes:

1. ¿Qué entiende por Inteligencia emocional (IE)?
2. ¿Ha realizado alguna formación en el ámbito de la IE? ¿Cuál?
3. ¿Cree que la IE es importante para el desarrollo de los alumnos? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles cree que son las situaciones que más ponen a prueba la IE de los profesores?
5. ¿Qué estrategias utiliza para promover las competencias emocionales de sus alumnos?
6. ¿Posee conocimientos sobre la aplicación de dichas estrategias?

#### **b) Cuestionario de Inteligencia Emocional para adultos**

El cuestionario utilizado es el denominado Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), una herramienta de auto-informe para evaluar la IE en tres dimensiones. Se trata de una versión reducida y adaptada al castellano de la escala americana TMMS-48 desarrollada en 1995 por el equipo de Salovey. Se diferencian únicamente en el número de ítems evaluados, manteniendo la versión utilizada 24 ítems en vez de 48.

Fernández-Berrocal y Extremera (2006, p.141) definen las tres dimensiones, afirmando que la "Atención emocional", que contempla los ítem del 1 al 8, es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos. Podemos destacar como ejemplo el ítem de "*Pienso en mi estado de ánimo constantemente*". Por otro lado, afirman que la "Claridad emocional", que contempla los ítem del 9 al 16, se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones. Destacamos uno de sus ítems "*A veces puedo decir cuáles son mis emociones*". Por último, los autores aseguran que la "Reparación de las emociones", que contempla los últimos 8 ítem. es decir del 17 al

24, alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Uno de sus ítem es el de *"Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista"*.

Cada ítem es evaluado a través de una escala tipo Likert en el que la puntuación se sitúa entre 1 y 5 puntos, cada número con un grado de concordancia: El número 1 corresponde a "Nunca", el número 2 a "Raramente", el número 3 a "Algunas veces", el número 4 a "Con bastante frecuencia" y el número 5 a "Muy frecuentemente". En la evaluación del cuestionario se otorga una puntuación final a la suma de las ocho preguntas de cada dimensión en función de los puntos obtenidos y del sexo de cada individuo pudiendo así tener cada dimensión entre 8 y 40 puntos (ver Tabla 3).

Tabla 3: Puntuaciones del TMMS-24 según dimensión y sexo.

	MUJER	HOMBRE
ATENCIÓN	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24 Adecuada atención 25 a 35 Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36	Debe mejorar atención: presta poca atención < 21 Adecuada atención 22 a 32 Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33
CLARIDAD	Debe mejorar su claridad < 23 Adecuada claridad 24 a 34 Excelente claridad > 35	Debe mejorar su claridad < 25 Adecuada claridad 26 a 35 Excelente claridad >36
REPARACIÓN	Debe mejorar su reparación < 23 Adecuada reparación 24 a 34 Excelente reparación > 35	Debe mejorar su reparación < 23 Adecuada reparación 24 a 35 Excelente reparación > 36

Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002), afirmaron que las puntuaciones obtenidas miden las percepciones que tiene uno mismo acerca de sus habilidades emocionales más que los niveles reales de Inteligencia Emocional por lo que esta escala evalúa "un índice de Inteligencia Emocional Percibida" (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006, p.141).

Según Extremera, Fernández-Berrocal y Mestre (2004) los factores han sido depurados y algunos ítems eliminados ya sea por su baja fiabilidad y escaso aporte a la fiabilidad total de la escala general en castellano o por no evaluar exactamente

inteligencia emocional intrapersonal sino evaluar habilidades emocionales interpersonales y aspectos emocionales. Tras la eliminación de estos ítems y la re-conversión de ítems negativos en positivos, ha aumentado la fiabilidad (alfa de cronbach) en sus factores: Atención (0,90), Claridad (0,90) y Comprensión (0,86). Los autores mantienen que al igual que en el TMMS-48, las dimensiones correlacionan en la dirección esperada con tres variables criterios (ver Tabla 4).

Tabla 4. Validez convergente TMMS-24. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos expuestos por Extremera et al. (2004).

	ATENCIÓN	CLARIDAD	REPARACIÓN
Depresión	r = 0,20	r = -0,24	r = -0,33
Rumiación	r = 0,37		r = -0,20
Satisfacción Vital		r = 0,37	r = 0,41

### 5.3.5. Análisis de datos

Los datos recolectados tanto de las preguntas ad hoc como del TMMS-24, fueron procesados y analizados con el paquete estadístico SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Se realizó un análisis de datos de tipo descriptivo e inferencial mediante las pruebas  $\chi^2$  y la Prueba t de Student.

## 5.4. RESULTADOS

### Objetivo específico 1. Evaluar el nivel de Inteligencia emocional del alumnado de magisterio y profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria.

Para dar respuesta al objetivo específico 1 se han llevado a cabo diferentes tipos de análisis de datos. En primer lugar se ha analizado cada una de las subescalas del TMMS-24 según los baremos que proporciona el autor de la escala (Poco, adecuada y demasiada/excelente). Para ello se han realizado diferentes pruebas  $\chi^2$  junto con otras variables como son la especialidad, la tipología de educador, el género y la edad. Posteriormente se han llevado a cabo el mismo tipo de análisis de datos pero en vez de usar los baremos de la escala se han considerado las puntuaciones directas de cada una de las subescalas del TMMS-24.



**A) Análisis del TMMS-24 según los baremos del autor:**

*Según especialidad y tipología de educador (ver ANEXO II)*

Al analizar cada una de las subescalas de la TMMS-24 en función de la especialidad (infantil y primaria) y la tipología de educador (alumnado y profesorado), no hemos encontrado diferencias significativas en la primera subescala de Atención Emocional ( $\chi^2_6 = 5.9, p = .44$ ) (ver Figura 1).

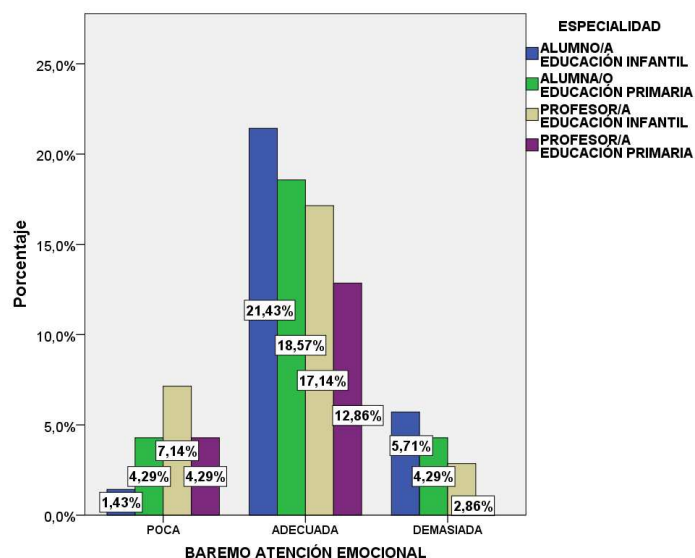


Figura 1. Baremo Atención Emocional según especialidad y tipología del educador

Al analizar cada una de las subescalas del TMMS-24 en función de la especialidad (infantil y primaria) y la tipología de educador (profesorado y alumnado), no hemos encontrado diferencias significativas en la segunda subescala de Claridad Emocional ( $\chi^2_6 = 5.16, p = .52$ ) (ver Figura 2).

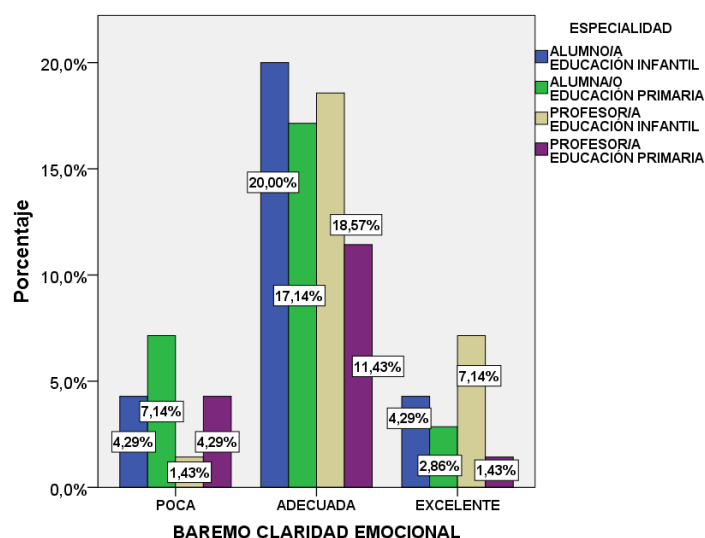


Figura 2. Baremo Claridad Emocional según especialidad y tipología del educador

Al analizar cada una de las subescalas del TMMS-24 en función de la especialidad (infantil y primaria) y la tipología de educador (profesorado y alumnado), no hemos encontrado diferencias significativas en la última subescala de Reparación de las Emociones ( $\chi^2_6 = 3.03, p = .80$ ) (ver Figura 3).

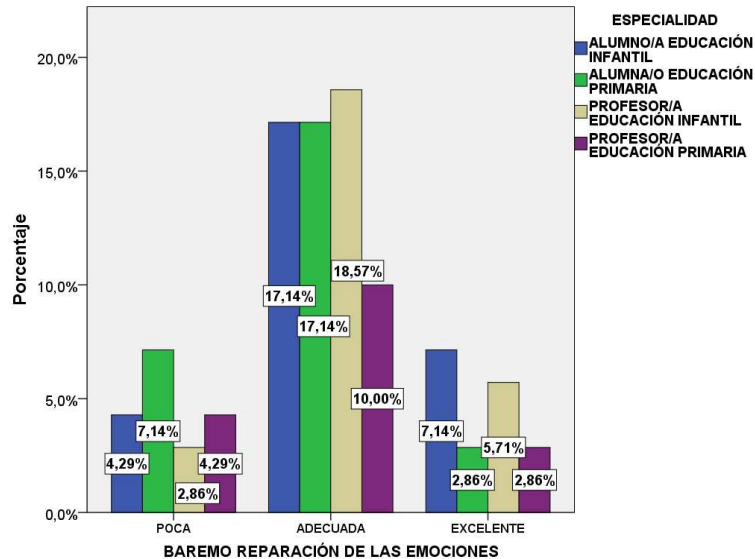


Figura 3. Baremo Reparación de las emociones según especialidad y tipología del educador

Según especialidad (Infantil y Primaria) (ver ANEXO III)

Al analizar cada una de las subescalas del TMMS-24 en función de la especialidad (infantil y primaria), no hemos encontrado diferencias significativas en la subescala de Atención Emocional ( $\chi^2_2 = .60, p = .74$ ) (ver Figura 4).

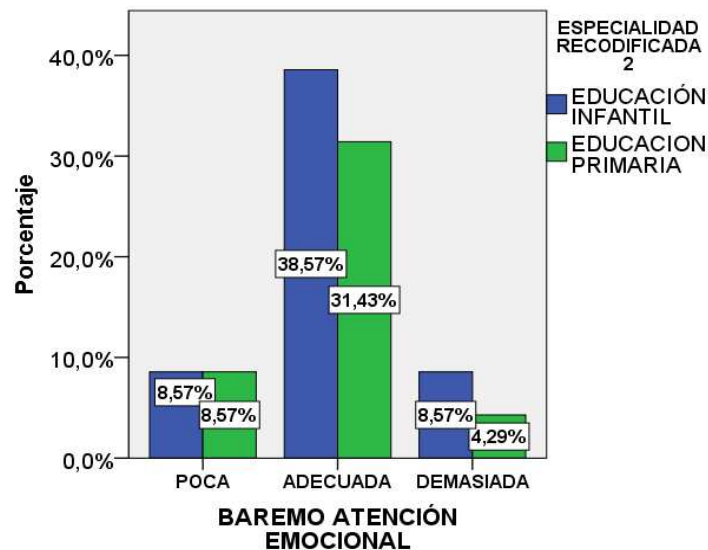


Figura 4. Baremo Atención Emocional y especialidad (Infantil y Primaria)

Al analizar cada una de las subescalas del TMMS-24 en función de la especialidad (infantil y primaria), no hemos encontrado diferencias significativas en la subescala de Claridad Emocional ( $\chi^2_2 = .3.78, p=.15$ ) (ver Figura 5).

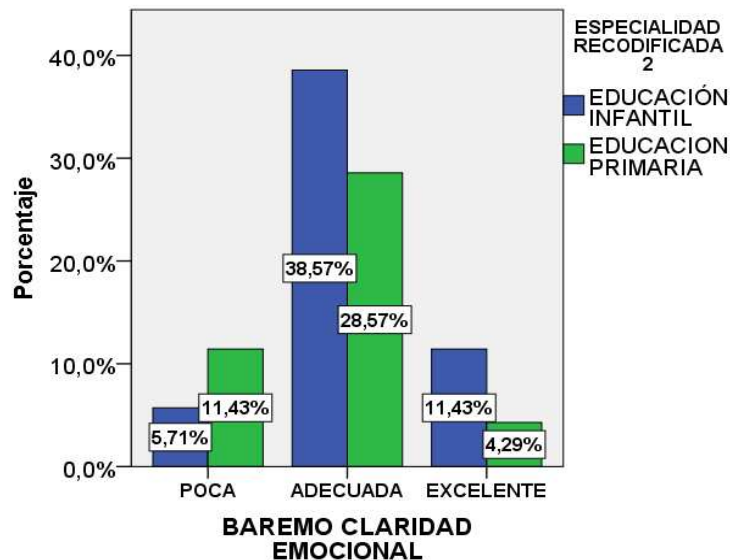


Figura 5. Baremo Claridad Emocional y especialidad (Infantil y Primaria)

Al analizar cada una de las subescalas del TMMS-24 en función de la especialidad (infantil y primaria), no hemos encontrado diferencias significativas en la subescala de Reparación de las Emociones ( $\chi^2_2 = 2.55, p=.28$ ) (ver Figura 6).

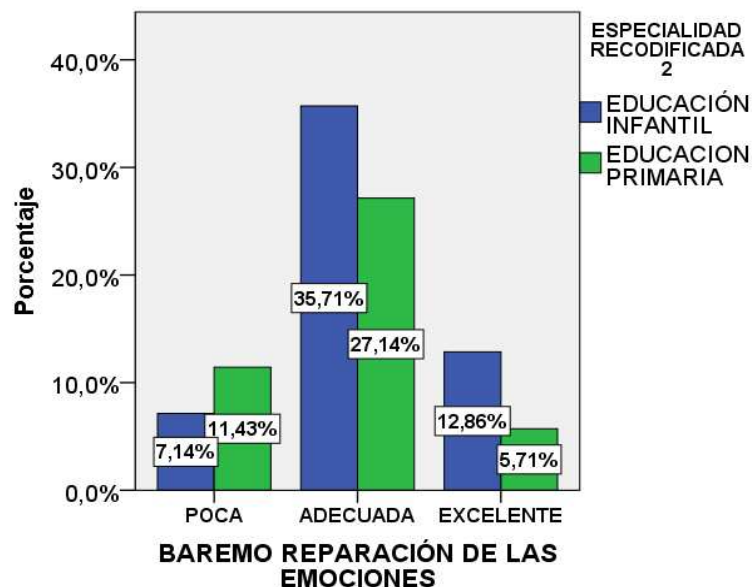


Figura 6. Baremo Reparación de emociones y especialidad (Infantil y Primaria)

Según tipología de educador (alumnado y profesorado). (ver ANEXO IV)

Al analizar cada una de las subescalas del TMMS-24 en función del tipo de educador (alumnado y profesorado), no hemos encontrado diferencias significativas en la subescala de Atención Emocional ( $\chi^2_2 = 4.25, p = .12$ ) (ver Figura 7).

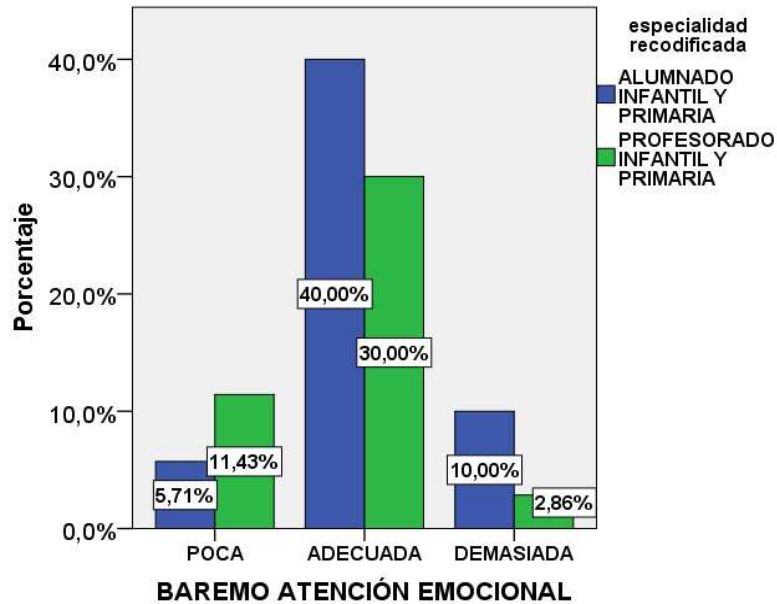


Figura 7. Baremo Atención Emocional y tipo de educador (alumnado y profesorado)

Al analizar cada una de las subescalas del TMMS-24 en función del tipo de educador (alumnado y profesorado), no hemos encontrado diferencias significativas en la subescala de Claridad Emocional ( $\chi^2_2 = 1.06, p = .59$ ) (ver Figura 8).

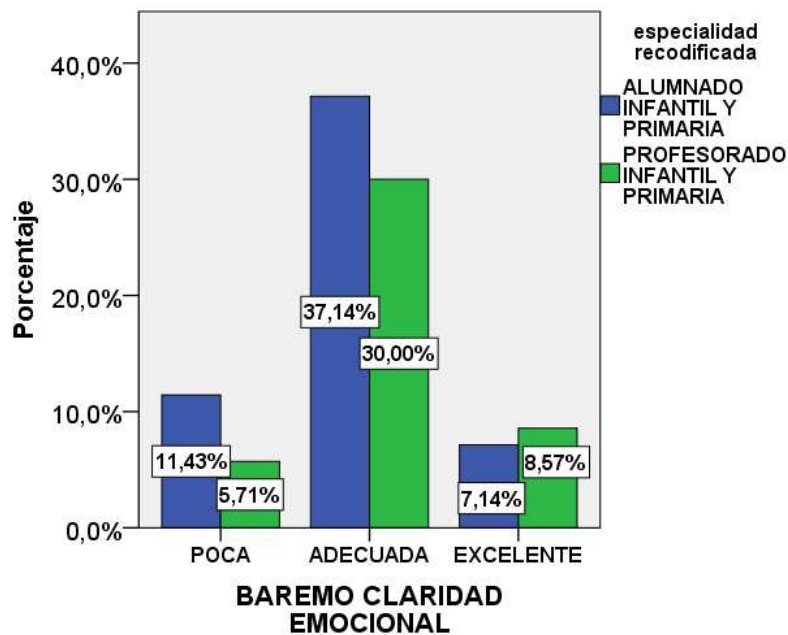


Figura 8. Baremo Claridad Emocional y tipo de educador (alumnado y profesorado)

Al analizar cada una de las subescalas del TMMS-24 en función del tipo de educador (alumnado y profesorado), no hemos encontrado diferencias significativas en la subescala de Reparación de las Emociones ( $\chi^2_2 = .22, p = .90$ ) (ver Figura 9).

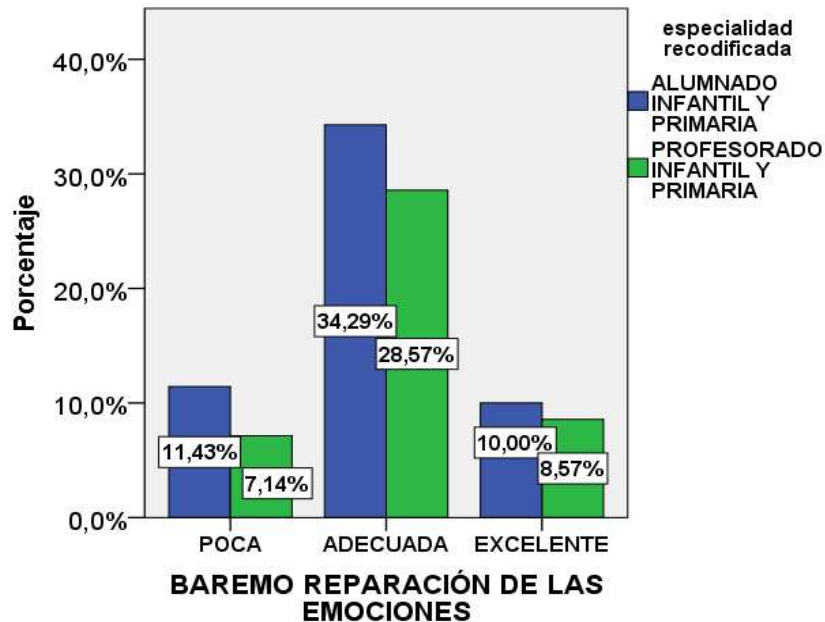


Figura 9. Baremo Reparación de las emociones y tipo de educador (alumnado y profesorado)

Según género (ver ANEXO V)

Al analizar cada una de las subescalas del TMMS-24 en función del género (hombres y mujeres), no hemos encontrado diferencias significativas en la subescala de Atención Emocional ( $\chi^2_2 = .356, p = .17$ ) (ver Figura 10).

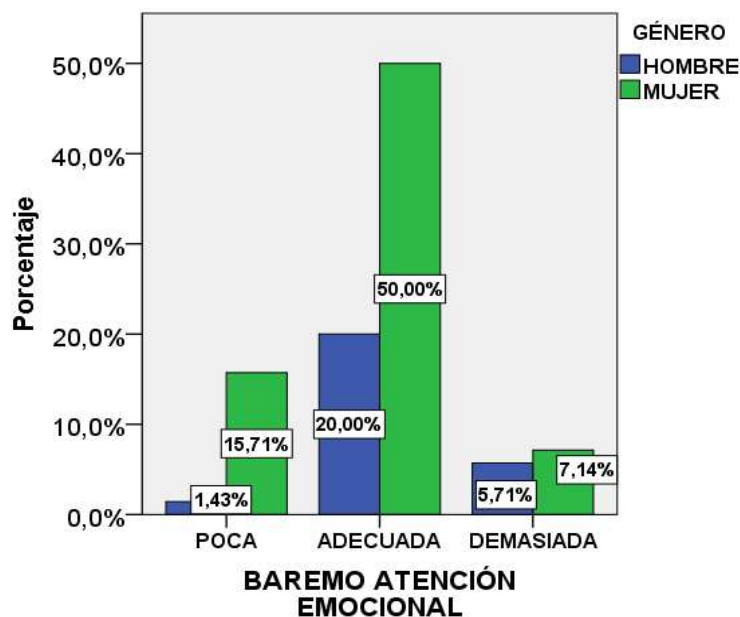


Figura 10. Baremo Atención Emocional y género (Hombre y Mujer)

Al analizar cada una de las subescalas del TMMS-24 en función del género (hombres y mujeres), no hemos encontrado diferencias significativas en la subescala de Claridad Emocional ( $\chi^2_2 = .64, p = .73$ ) (ver Figura 11).

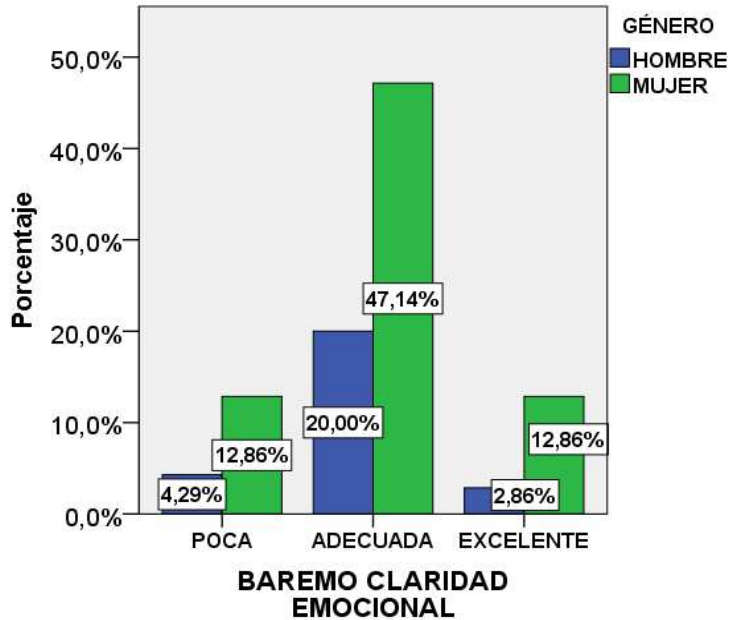


Figura 11. Baremo Claridad Emocional y género (Hombre y Mujer)

Al analizar cada una de las subescalas del TMMS-24 en función del género (hombres y mujeres), no hemos encontrado diferencias significativas en la subescala de Reparación de las Emociones ( $\chi^2_2 = 3.06, p = .22$ ) (ver Figura 12).

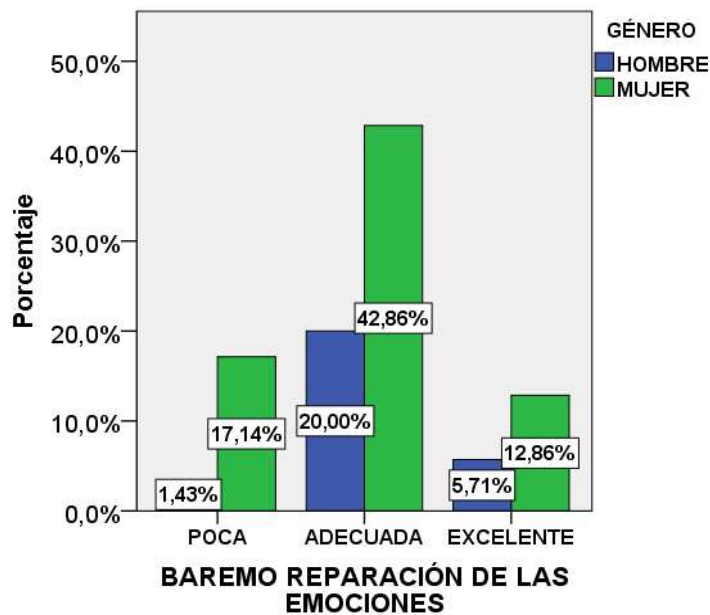


Figura 12. Baremo Reparación de emociones y género (Hombre y Mujer)

Según edad (ver ANEXO VI)

Al analizar cada una de las subescalas del TMMS-24 en función la edad (jóvenes y senior) considerando que los jóvenes abarcan de los 19 a los 35 años y los senior de los 36 a los 56, no hemos encontrado diferencias significativas en la subescala de Atención Emocional ( $\chi^2_2 = 5.08, p=.08$ ) (ver Figura 13).

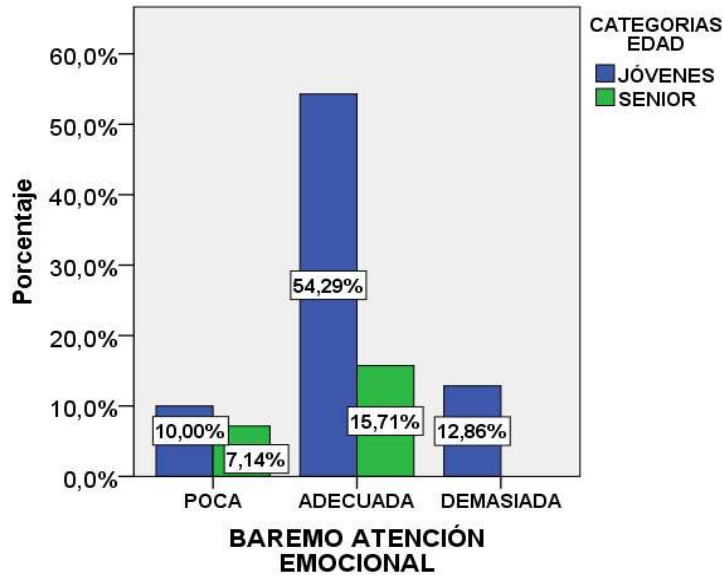


Figura 13. Baremo Atención Emocional y edad (Jóvenes y Senior)

Al analizar cada una de las subescalas del TMMS-24 en función la edad (jóvenes y senior), no hemos encontrado diferencias significativas en la subescala de Claridad Emocional ( $\chi^2_2 = 2.58, p=.28$ ) (ver Figura 14).

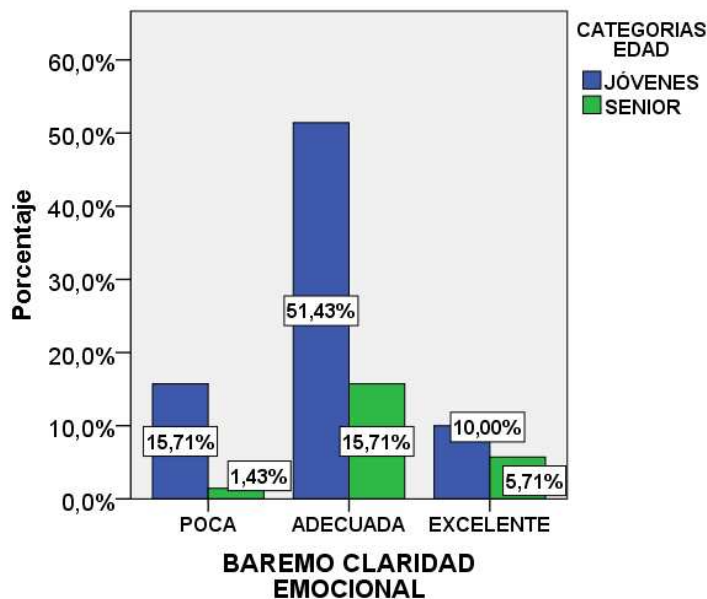


Figura 14. Baremo Claridad Emocional y edad (Jóvenes y Senior)

Al analizar cada una de las subescalas del TMMS-24 en función la edad (jóvenes y senior), no hemos encontrado diferencias significativas en la subescala de Reparación de las Emociones ( $\chi^2_2 = 4.97, p = .08$ ) (ver Figura 15).

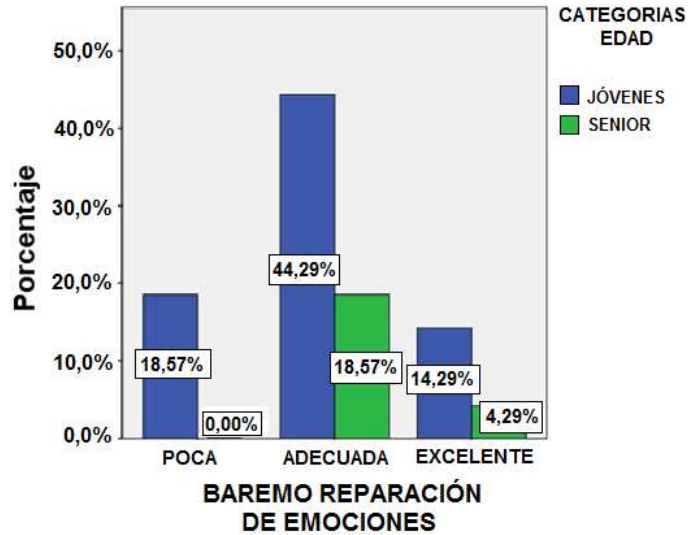


Figura 15. Baremo Reparación de las emociones y edad (Jóvenes y Senior)

*Muestra total*

Las Figuras 16, 17 y 18 muestran los resultados generales en cuanto a las tres dimensiones estudiadas (Atención, claridad y reparación), sin distinguir entre especialidad, sexo o edad de los participantes.

Tal y como vemos en la Figura 16, la mayoría de los participantes posee una adecuada atención emocional, constituyendo el 70% de la muestra. El 30% restante debería mejorarla, ya sea por prestar poca (17,14%) o por prestar demasiada (12,86%).

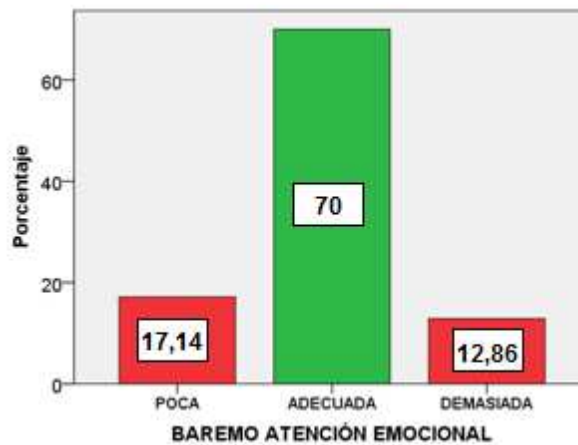


Figura 16. Baremo atención emocional.



La Figura 17, nos muestra los resultados obtenidos en el factor de claridad emocional. La gran mayoría (67,14%) posee unos niveles adecuados de claridad. Existe un grupo de participantes (17,14%) que debería mejorar en este aspecto mientras que otro grupo destaca por su excelente claridad (15,71%).

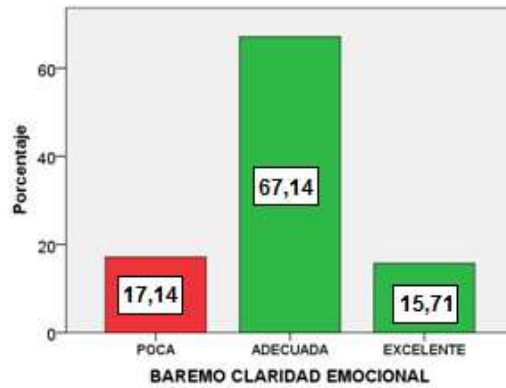


Figura 17. Baremo claridad emocional.

En la Figura 18 podemos observar los resultados obtenidos en el factor de reparación de emociones. Por un lado, se muestra un alto porcentaje de participantes con una adecuada reparación (62,86%). Por otro lado, existe un porcentaje que han de mejorarla (18,57%) y otro que destaca por su excelente reparación (18,57%).

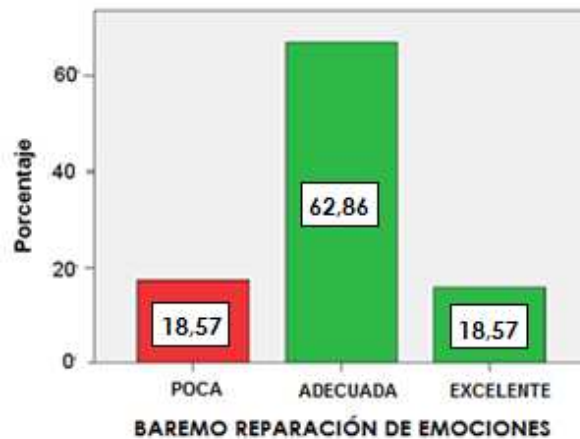


Figura 18. Baremo reparación de emociones.

**B) Análisis del TMMS-24 según las puntuaciones directas en la escala:**

Dado que la subescala de Atención Emocional considera que una puntuación elevada es negativo, sólo se realizarán las comparaciones entre las medias de las subescalas de claridad emocional y reparación de las emociones.

*Según especialidad y tipología de educador (ver ANEXO VII)*

Se ha realizado un ANOVA de un factor (ver Figuras 19 y 20) para la subescala de Claridad emocional en función de la especialidad y tipo de educador y no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos ( $F_{(3,69)} = 1.36, p=.26$ ). Tampoco se han encontrado diferencias significativas entre los grupos para la subescala de Reparación de las Emociones ( $F_{(3,69)} = 1.20, p=.32$ ).

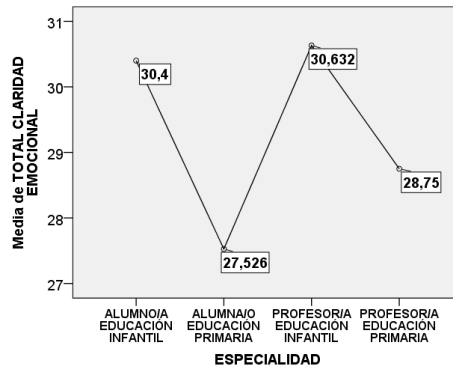


Figura 19. Media claridad emocional según especialidad y tipo de educador.

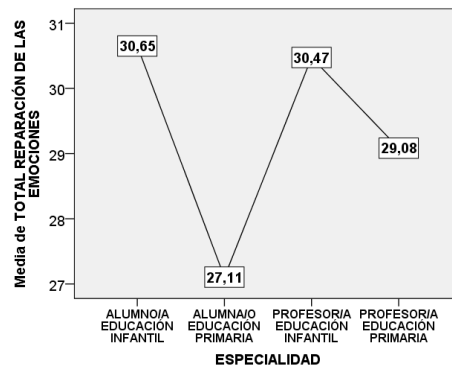


Figura 20. Media reparación de emociones según especialidad y tipo de educador.

*Según especialidad (Infantil y Primaria) (ver ANEXO VIII)*

Se ha realizado una Prueba t para grupos independientes (ver Tabla 5) para la subescala de Claridad emocional y de Reparación de las Emociones en función de la especialidad. Se han encontrado diferencias significativas en la subescala de Claridad Emocional ( $t_{(68)} = 1.94, p=.05$ ) siendo el grupo de Educación Infantil quien presenta mayor nivel de Claridad emocional. No se han encontrado diferencias significativas en la Subescala de Reparación de las Emociones ( $t_{(68)} = 1.73, p=.09$ ).

Tabla 5: Prueba t según especialidad y subescalas. Fuente: Elaboración propia (SPSS v20)

	ESPECIALIDAD	N	Media	Desviación típ.
TOTAL CLARIDAD EMOCIONAL	Educación Infantil	39	30,51	4,968
	Educación primaria	31	28,00	5,854
TOTAL REPARACIÓN DE LAS EMOCIONES	Educación infantil	39	30,56	5,633
	Educación primaria	31	27,87	7,402

*Según tipología de educador (alumnado y profesorado) (ver ANEXO IX)*

Se ha realizado una Prueba t para grupos independientes (ver Tabla 6) para la subescala de Claridad emocional y de Reparación de las Emociones en función de la tipología de educador. No se han encontrado diferencias significativas ni en la subescala de Claridad Emocional ( $t_{(68)} = -.68$ ,  $p = .50$ ) ni en la subescala de Reparación de las Emociones ( $t_{(68)} = -.63$ ,  $p = .53$ ).

Tabla 6: Prueba t según tipo de educador y subescalas. Fuente: Elaboración propia (SPSS v20)

	TIPO DE EDUCADOR	N	Media	Desviación típ.
TOTAL CLARIDAD EMOCIONAL	Alumnado infantil y primaria	39	29,00	5,921
	Profesorado infantil y primaria	31	29,90	4,929
TOTAL REPARACIÓN DE LAS EMOCIONES	Alumnado infantil y primaria	39	28,92	6,960
	Profesorado infantil y primaria	31	29,94	6,099

*Según género (ver ANEXO X)*

Se ha realizado una Prueba t para grupos independientes (ver Tabla 7) para la subescala de Claridad emocional y de Reparación de las Emociones en función del género de los participantes. No se han encontrado diferencias significativas en la subescala de Claridad Emocional ( $t_{(68)} = .36$ ,  $p = .72$ ). Por el contrario, sí se han encontrado diferencias significativas en la Subescala de Reparación de las Emociones ( $t_{(68)} = 2.27$ ,  $p = 0.03$ ), siendo los hombres quienes presentan mejor reparación emocional.

Tabla 7: Prueba t según género y subescalas. Fuente: Elaboración propia (SPSS v20)

	GÉNERO	N	Media	Desviación típ.
TOTAL CLARIDAD EMOCIONAL	Hombre	19	29,79	4,602
	Mujer	51	29,25	5,813
TOTAL REPARACIÓN DE LAS EMOCIONES	Hombre	19	32,21	4,803
	Mujer	51	28,31	6,854

*Según edad* (ver ANEXO XI)

Se ha realizado una Prueba t para grupos independientes (ver Tabla 8) para la subescala de Claridad emocional y de Reparación de Emociones en función de la edad. No se han encontrado diferencias significativas ni en la subescala de Claridad Emocional ( $t_{(68)} = -.86$ ,  $p = .40$ ) ni en la de Reparación de Emociones ( $t_{(68)} = -.82$ ,  $p = .41$ ).

Tabla 8: Prueba t según categoría de edad y subescalas. Fuente: Elaboración propia (SPSS v20)

	CATEGORIAS EDAD	N	Media	Desviación típ.
TOTAL CLARIDAD EMOCIONAL	Jóvenes	54	29,09	5,737
	Senior	16	30,44	4,531
TOTAL REPARACIÓN DE LAS EMOCIONES	Jóvenes	54	29,02	6,986
	Senior	16	30,56	4,885

**Objetivo específico 2 . Conocer el grado de importancia y presencia que el alumnado y el profesorado otorgan al desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado.**

Para dar respuesta al objetivo específico 2 se han llevado a cabo una serie de preguntas ad hoc. Tras plantear a los participantes la importancia que atribuyen a la IE en el desarrollo del alumnado, obtenemos que 69 sí que la consideran importante, constituyendo así el 98,6%. A continuación se muestran las razones en las que se basan para afirmarlo, teniendo presente que un mismo individuo ha podido seleccionar diferentes motivos (ver Figura 21).

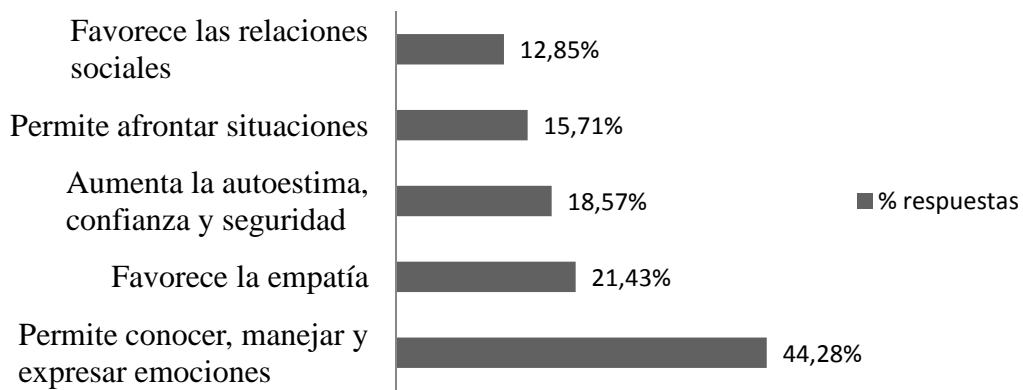


Figura 21. Razones por las que es importante la IE para el desarrollo del alumnado.

Como vemos en la Figura 22, hay una amplia gama de situaciones que ponen a prueba la IE del profesorado según los participantes. Destacan sobre todo, situaciones en las que hay que mediar con alumnos problemáticos y donde surgen conflictos entre el alumnado. Son situaciones de provocación, descalificaciones, insultos, agresiones, etc., para las cuales es necesaria la implicación docente constituyendo así una mediación entre las partes. Otra de las situaciones que recalcan son los problemas familiares de los alumnos (divorcios, separaciones, muerte de cónyuges, etc), puesto que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos y en su conducta.

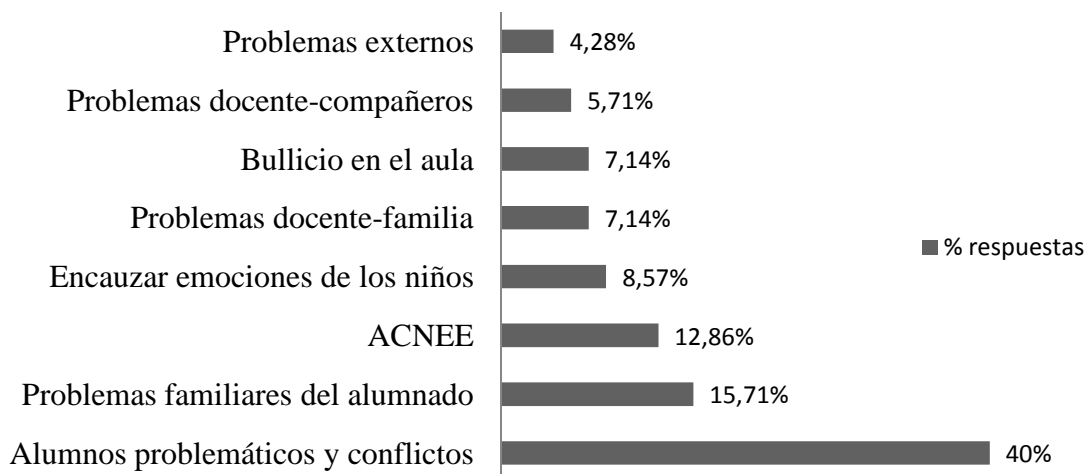


Figura 22. Situaciones que ponen a prueba la IE de los profesores.

### **Objetivo específico 3: Conocer y analizar el conocimiento y las herramientas utilizadas por el alumnado y el profesorado para fomentar la Inteligencia emocional.**

Para dar respuesta al objetivo específico 3 se han llevado a cabo una serie de preguntas ad hoc.

#### **Conocimiento sobre el concepto Inteligencia Emocional**

De acuerdo con Goleman la Inteligencia Emocional es la "capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales" (1998, p.98). Por ello, una buena definición del término debería incluir los siguientes aspectos: "Capacidad", "Reconocimiento de nuestros sentimientos y emociones", "Reconocimiento de sentimientos y emociones ajenas", "Automotivación" y "Control/manejo de sentimientos y emociones". En base a esto, se analizarán las definiciones aportadas por los participantes de modo a conocer lo que entienden por I.E.

La Figura 23 nos indica que más de la mitad de participantes (55,71%), considera que el control de emociones es uno de los aspectos esenciales que debe incluir la I.E en su definición. Otro gran porcentaje (41,43%) considera que esta se trata antes de todo de una capacidad del ser humano, mientras el resto la ha definido como "habilidad", "tipo de inteligencia", "actividades y ejercicios", "acciones", etc. Los participantes también reflejan el reconocimiento de emociones propias y ajenas como algo esencial de la IE, sin embargo, ninguno de ellos alude a la motivación, uno de los elementos que más han atraído a los investigadores. En este sentido, Bisquerra (2009, p.196) considera que emoción y motivación poseen gran relación pues ambas se predisponen a la acción, poseen tendencia a la aproximación o evitación y siguen procesos neurológicos similares. De entre las definiciones más completas de los participantes destacamos la siguiente: *"La capacidad que tenemos los seres humanos para comprender nuestros sentimientos y estados emocionales y los ajenos, así como para canalizar dichos sentimientos y estados emocionales"* (Alumna de Educación Infantil, 22 años).

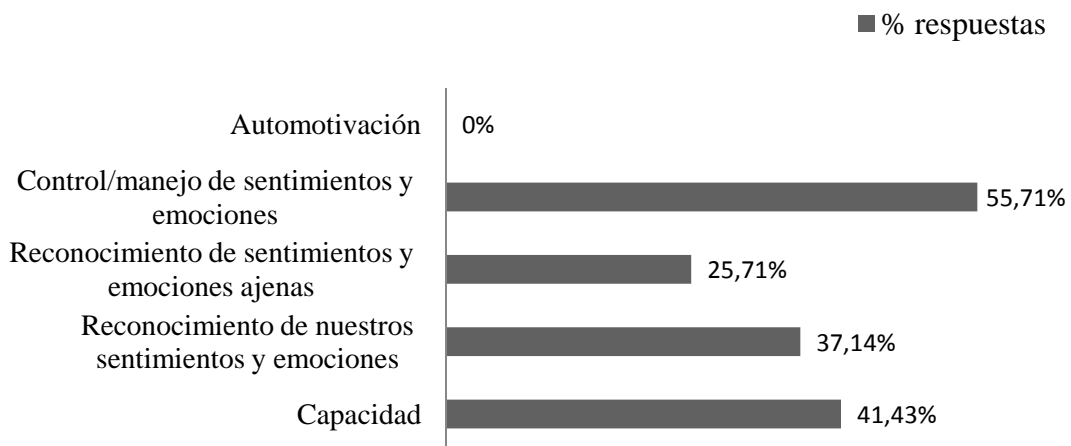


Figura 23. Respuestas de los participantes al definir IE según los aspectos esenciales citados por Goleman (1998).

### Formación en Inteligencia Emocional

La Figura 24 nos indica que entre los 70 participantes de la prueba realizada, 12 de ellos afirmaron tener formación en el ámbito de la Inteligencia Emocional estableciendo así el 17,1%. El 82,9% restante corresponde a 58 personas que constataron no haber recibido ningún tipo de formación en este terreno.

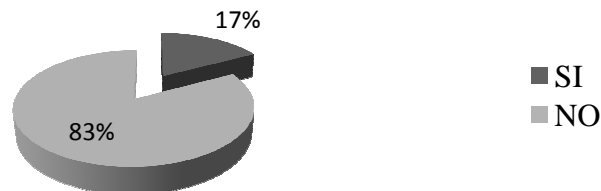


Figura 24. Formación en el ámbito de la Inteligencia Emocional.

De entre el 17% que dice haber recibido formación, afirman haberlo hecho por diferentes vías destacando entre ellas, la formación en asignaturas del título de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria, como Psicología. Por otro lado, otros afirman haber acudido a cursos, jornadas o charlas o haber aprendido sobre el tema, a nivel personal. A continuación se muestra la formación adquirida, teniendo presente que un mismo individuo puede haberse formado por diferentes vías (ver Figura 25).

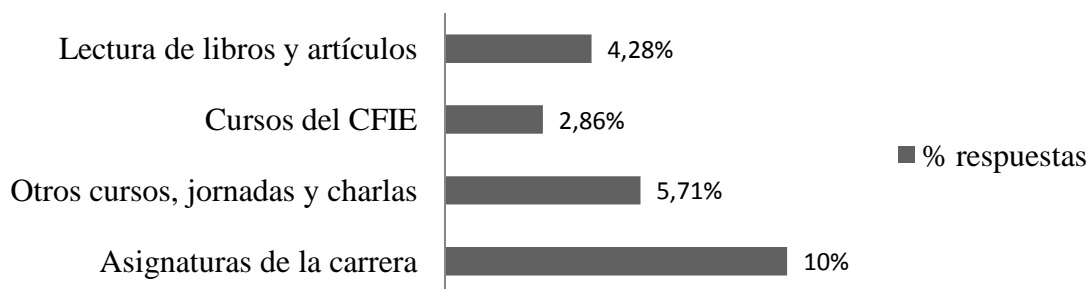


Figura 25. Tipo de formación de IE de los participantes.

### Estrategias utilizadas para promocionar la IE

En relación a las estrategias utilizadas por los participantes para promover las competencias emocionales de sus alumnos, se refleja gran variedad (ver Tabla 9).

Tabla 9: Estrategias utilizadas para la promoción de IE. Fuente: Elaboración propia

ESTRATEGIAS	
• Expresión verbal	• Enseñarles a empatizar
• Expresión corporal	• Enseñarles a pensar antes de actuar
• Actividades, talleres y dinámicas de grupo	• Enseñarles a aceptarse y aceptar a los demás
• Cuentos y canciones	• Promover conciencia de grupo (compañerismo, cooperación, socialización, etc)
• Motivación y refuerzos positivos	• Resolución de conflictos
• Relación de confianza y respeto con el alumnado	

Tal y como vemos en la Figura 26, hay un alto porcentaje de participantes (81%) que afirma no tener conocimientos de las estrategias que emplea en el aula para transmitir IE a sus alumnos, lo que corresponde a 57 individuos frente a 13. Por eso, sería conveniente su formación en éste ámbito de modo a conocer las estrategias o herramientas necesarias y poder ponerlas en práctica en el aula.

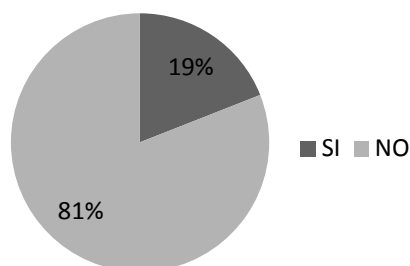


Figura 26. Conocimientos sobre la aplicación de estrategias para transmitir IE.



## 5.5. DISCUSIÓN

A la vista de los resultados, y reconociendo las limitaciones del presente estudio, se plantea la siguiente discusión de datos.

El análisis realizado del TMMS-24 según los baremos del autor, nos indica que no existen diferencias significativas en las diferentes variables estudiadas, de especialidad, tipología de educador, género o edad de los individuos. Los resultados arrojados en cuanto a la muestra total nos muestran que la mayoría de los participantes tienen un nivel adecuado de Inteligencia Emocional en las diferentes dimensiones.

En lo que se refiere a la *atención emocional*, un gran porcentaje (70%) presta buena atención a sus sentimientos y emociones. Destacamos que existe un grupo (17,14%) que no atiende demasiado a las mismas, es decir, tiene poca habilidad para detectar las emociones propias y ajenas y por lo tanto, de anticiparse a sus reacciones y a las del otro, afectando ello a la interacción social (Miranda, 2006, p.84). Por otro lado, existe otro grupo que atiende excesivamente a las mismas, lo cual se considera algo perjudicial para su bienestar generando un estado de ánimo negativo. Thayer et al. (2003) afirmaron lo siguiente:

Las personas atentas emocionalmente se caracterizan por estar vigilando en todo momento el progreso de sus estados de ánimo en un esfuerzo por intentar comprenderlos, lo cual no siempre es productivo para el individuo, sobre todo cuando una alta atención a las emociones no va seguida de una suficiente capacidad para discriminar sus causas, motivos y consecuencias (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005, p.116).

Para corroborar esta idea, autores como Caruso y Salovey (2004) mantienen que la atención emocional es importante para que el individuo se adapte al entorno personal, siempre y cuando esta no se presente de manera obsesiva. (Miranda, 2006, p.84). Fernández-Berrocal et al. (2004), por su parte, encontraron en sus estudios que en estos casos, los individuos tienden a poseer altas puntuaciones en depresión.

Respecto a la *claridad emocional*, un alto porcentaje (67,14%) es capaz de percibir y sus emociones y las del resto, de acuerdo con el Manual del TMMS-24. Según Caruso y

Salovey (2004), se espera que estos individuos "sean capaces de entender las causas de las emociones personales y ajenas, así mismo, relacionarlas con varias emociones e incluso con emociones complejas" (Miranda, 2006, p.85).

Referente a la *reparación de emociones*, vemos que existe un alto porcentaje (62,86%) con capacidad para interrumpir y regular emociones negativas y prologar las positivas, lo cual les permite crecer emocional e intelectualmente.

Por otro lado, el análisis llevado a cabo posteriormente según las puntuaciones directas de la escala, nos indica que únicamente encontramos diferencias significativas en dos variables. La primera de ellas, se refiere a la especialidad de los participantes (infantil o primaria), mostrándose el grupo de Educación Infantil con mayor nivel de claridad emocional. La segunda tiene que ver con el género de los individuos, pues según los resultados los hombres poseen mejor nivel de reparación de emociones que las mujeres, aun así estos datos pueden estar condicionados por la diferencia de número entre mujeres y hombres participantes.

Los resultados obtenidos nos muestran que casi el total de los participantes (98,6%), considera que la Inteligencia Emocional es importante para el desarrollo emocional de sus alumnos, afirmando que les permite conocer, manejar y expresar sus emociones, lo que constituye uno de los aspectos esenciales para Goleman (1998). El autor también le da suma importancia a capacidades como la empatía y la automotivación, dos de las razones también más nombradas por los individuos. Éstos también indicaron que la IE permite mejorar las relaciones sociales y afrontar situaciones de forma eficiente. En relación a esto, y retomando la teoría expuesta, los participantes aludieron a la mejoría de las relaciones interpersonales y el bienestar psicológico, olvidando los beneficios que la Inteligencia Emocional tiene en el rendimiento académico del alumno y en las conductas disruptivas del mismo, tal y como Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008, pp.429-431) sostienen.

Por otro lado, los resultados nos indican que hay una amplia gama de situaciones que ponen a prueba al profesorado en el contexto educativo. Se observa que en muchos casos concuerdan con lo mantenido por Extremera y Fernández-Berrocal (2004, pp.4-5),

cuando afirman que hay situaciones que provocan fuerte estrés en el profesorado, afectando a su rendimiento laboral, como: "la falta de disciplina del alumnado, problemas de comportamiento, el excesivo número de alumnos, la falta de motivación por aprender, la apatía estudiantil por realizar las tareas escolares encomendadas y el bajo rendimiento". Por ello es imprescindible que el docente posea unos niveles adecuados de Inteligencia Emocional que le permitan encontrarse a gusto en el trabajo, lidiando de manera efectiva con sus emociones y con las del resto de la comunidad educativa, ya sean alumnos, compañeros o familias.

A pesar de mostrar unos niveles adecuados de IE, pocos son los que afirman haber recibido una formación específica en la misma y conocer las estrategias necesarias para transmitirla. Por ello, considero necesario la implantación de una asignatura de "Educación emocional" en el título de grado de Educación Infantil y Primaria que permita a los futuros maestros estar formado en este terreno. A pesar de ser un concepto cada vez con más importancia, sorprende que ninguna asignatura tenga esta designación. Por otro lado, a la luz de los resultados expuestos por los participantes, algunos manifiestan haber trabajado el ámbito de la Inteligencia Emocional en Psicología, una asignatura cursada el primer año de carrera en ambas titulaciones. Se puede así constatar que incluso la oferta de asignaturas que tratan las emociones o cualquiera de sus derivados, es muy pobre.

En este sentido, sería recomendable, que los estudiantes en período de formación encuentren en la Universidad un espacio de enseñanza y mejora en este ámbito. Una asignatura de "Educación Emocional" permitiría al alumnado en formación, en primer lugar, aprender o adquirir una Inteligencia Emocional adecuada y en segundo lugar, dotarle de las estrategias o herramientas necesarias para poder transmitirla a sus futuros alumnos. En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2004, p.4) consideran necesario que los docentes aprendan a razonar, comprender y regular sus emociones pues cada vez son más los que experimentan problemas de salud mental en el contexto educativo con síntomas como ansiedad, ira, depresión, síndrome de burnout, etc.

Para concluir con este apartado, quisiera señalar algunas de las limitaciones encontradas en la ejecución de la presente investigación así como ofrecer una serie de

recomendaciones para futuros trabajos. Estas limitaciones han estado ocasionadas principalmente por las características de la muestra ya que no han sido lo suficientemente heterogéneas como para validar de forma fiable el instrumento de recogida de datos. Por lo tanto, los futuros estudios deberían encaminarse a ampliar la muestra y buscar una heterogeneidad de perfiles docentes en cuanto a especialidad, género y edad, con el objetivo de favorecer la validación o generalización de resultados. Otra de las limitaciones encontradas es la artificialidad de los comportamientos ya que puede ser que los participantes no hayan contestado de forma sincera y hayan mostrado una imagen distinta a la que realmente tienen de sí mismos. Por ello sería conveniente que futuros estudios continúen esta línea de investigación revalidando los resultados aquí obtenidos.

## **5.6. CONCLUSIONES**

Tras la realización del presente trabajo fin de grado, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

La mayoría de los profesionales de la educación parecen tener un nivel adecuado de IE, pero todavía hay un grupo importante que necesita ser consciente de sus limitaciones emocionales y mejorar estos aspectos en su vida personal y profesional. Por lo tanto, es adecuado seguir planteando cursos de formación en IE dirigidos al profesorado de Infantil y Primaria.

Casi la totalidad de los participantes considera importante el desarrollo de la I.E en el alumnado manifestando múltiples beneficios en éste tanto a nivel personal como social. Por ello, es necesario que ésta sea contemplada tanto en las aulas de Educación Infantil como de Educación Primaria. En el primer caso puede presentarse mediante actividades que acerquen a los más pequeños a las emociones, mientras en el segundo caso, puede presentarse de modo transversal en las diversas áreas académicas ordinarias.

La mayoría de los docentes consideran que en el aula se presentan diversas situaciones de estrés que ponen a prueba su Inteligencia Emocional, provocando un desgaste psicológico en los mismos. Es por ello conveniente una buena formación en

éste ámbito con el fin de mejorar en los diversos ámbitos de su vida. En el plano profesional, les permitirá relacionarse positivamente con todos los integrantes de la Comunidad Educativa y contribuir así al eficiencia de la educación.

Un elevado porcentaje de los participantes tiene un conocimiento escaso sobre herramientas, estrategias, etc. para trabajar la Inteligencia Emocional en su alumnado. Por lo tanto, estos cursos de formación de los que venimos hablando les permitiría adquirir los conocimientos necesarios para ponerlos en práctica en el aula.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Aramayona, A. (2013). LOMCE: Pensar es peligroso. Recuperado de:  
<http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/opinion/lomce-pensar-espeligroso904034.html>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional*. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2012). Alegaciones a la LOMCE para no incluir Educación Emocional. Recuperado de: <http://www.blogcanaleducacion.es/alegaciones-a-la-lomce-por-no-incluir-educacion-emocional-2/>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bravo, C. (1992). Análisis del modelo de Inteligencia de Robert. J. Sternberg. *Revista Pedagógica Tabanque*, Universidad de Valladolid, (8), 21-28.
- Castro, M., Ferrer G., Majado F., Rodríguez J., Vera J., Zafra, M. & Zapico, H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Ed. Graó.

- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia. 1-33.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Revista Ansiedad y Estrés*. 11(2-3), 101-122.
- Extremera N., Fernández Berrocal, P. & Mestre, J.M. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 36(2), 209-228.
- Fernández, M.R., Palomero, J.M. & Teruel, M.P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 12(1), 33-50.
- Fernández-Berrocal, P & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Revista Ansiedad y Estrés*. 12(2-3), 139-153.
- Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Cuestionario TMMS-24.  
Recuperado de:  
<http://www.uned.es/competencias-emocionales/TMMS24%20con%20referencias.pdf>

Fernández-Berrocal, P. & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 6(15), 421-436.

García-Fernández, M. & Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Digital Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 3(6), 43-52.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1998). *La Práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. & Cherniss, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.

Herrador, J. (1991). Las emociones y su expresión en la primera infancia. Las vías facial y vocal. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (4), 65-82.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, 307, de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, de 4 de mayo de 2006.



Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, 295, de 10 de diciembre de 2013.

López Cassá, È. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Ciss-Praxis.

López Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 153-167.

Londoño Mateus, M.C. (2008). *Cómo sobrevivir al cambio : Inteligencia emocional y social en la empresa*. Madrid: Fundación Confemetal. Recuperado de [http://books.google.es/books?id=WUFg\\_cLyhHEC&printsec=frontcover&dq=como+sobrevivir+al+cambio+inteligencia+emocional+y+social+en+la+empresa&hl=es&sa=X&ei=FDNUU2\\_C4eM0AWci4HQAQ&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q=como%20sobrevivir%20al%20cambio%20inteligencia%20emocional%20y%20social%20en%20la%20empresa&f=false](http://books.google.es/books?id=WUFg_cLyhHEC&printsec=frontcover&dq=como+sobrevivir+al+cambio+inteligencia+emocional+y+social+en+la+empresa&hl=es&sa=X&ei=FDNUU2_C4eM0AWci4HQAQ&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q=como%20sobrevivir%20al%20cambio%20inteligencia%20emocional%20y%20social%20en%20la%20empresa&f=false)

Miranda, M.A. (2006). *Inteligencia emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico en alumnos de la facultad de psicología*. (Tesis inédita de maestría). Universidad autónoma de Nuevo León. México.

Mora Teruel, F. (2013). ¿Qué es una emoción?. *Arbor*, 189(759), doi: 10.3989/arbor.2013.759n1003

Mora, M. & Martín, J. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.

Palomino, M. J. (2010). La importancia de la Inteligencia Emocional. Recuperado de <http://mentefilosofica.blogspot.com.es/2010/08/la-importancia-de-la-inteligencia.html>

- Punset, E. (2008). *Brújula para navegantes emocionales*. Madrid: Aguilar.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE, 293, de 8 de diciembre de 2006.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE, 4, 4 de enero de 2007.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, 161, de 3 de julio de 2010.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, 52, 1 de marzo de 2014.
- Reina, I. (2009). La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: concepto y componentes. *Revista Innovación y experiencias educativas*, (14), 1-12.
- Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (25), 79-96.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

# ANEXOS

## ANEXO I

### **Cuestionario para evaluar la Inteligencia Emocional del alumnado de magisterio y profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria.**

Le informo que dicho cuestionario es totalmente anónimo y que su finalidad es obtener datos para la realización de un Trabajo de Fin de Grado sobre "Inteligencia Emocional". En primer lugar, complete su perfil docente y a continuación responda a las preguntas con total sinceridad.

Edad:

Sexo:

Especialidad: Alumno/a de Educación Infantil - Alumno/a Educación Primaria

Profesor/a de Educación Infantil - Profesor/a de Educación Primaria

1. ¿Qué entiende por Inteligencia emocional (IE)?
2. ¿Ha realizado alguna formación en el ámbito de la IE? ¿Cuál?
3. ¿Cree que la IE es importante para el desarrollo de los alumnos? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles cree que son las situaciones que más ponen a prueba la IE de los profesores?
5. ¿Qué estrategias utiliza para promover las competencias emocionales de sus alumnos?
6. ¿Posee conocimientos sobre la aplicación de dichas estrategias?

### TMMS-24

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algunas veces	Con bastante frecuencia	Muy frecuentemente

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

## ANEXO II:

### SUBESCALA SEGÚN ESPECIALIDAD Y TIPOLOGÍA DE EDUCADOR

**Tabla de contingencia. Baremo atención emocional, especialidad y tipología de educador**

		alumno /a EI	alumno/a EP	profesor/ a EI	profesor/ a EP		
BAREMO atención emocional	poca	recuento	1	3	5	3	12
		% dentro de baremo	8,3%	25,0%	41,7%	25,0%	100,0%
		% dentro de especialidad	5,0%	15,8%	26,3%	25,0%	17,1%
		residuos tipificados	-1,3	-,1	1,0	,7	
	adecuada	recuento	15	13	12	9	49
		% dentro de baremo	30,6%	26,5%	24,5%	18,4%	100,0%
		% dentro de especialidad	75,0%	68,4%	63,2%	75,0%	70,0%
		residuos tipificados	,3	-,1	-,4	,2	
	demasiada	recuento	4	3	2	0	9
		% dentro de baremo	44,4%	33,3%	22,2%	0,0%	100,0%
		% dentro de especialidad	20,0%	15,8%	10,5%	0,0%	12,9%
		residuos tipificados	,9	,4	-,3	-1,2	
Total	recuento	20	19	19	12	70	
	% dentro de baremo	28,6%	27,1%	27,1%	17,1%	100,0%	
	% dentro de especialidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,897 <sup>a</sup>	6	,435
Razón de verosimilitudes	7,809	6	,252
Asociación lineal por lineal	5,048	1	,025
N de casos válidos	70		

a. 8 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,54.

**Tabla de contingencia. Baremo claridad emocional, especialidad y tipología de educador**

		ESPECIALIDAD				Total	
		alumno/ a EI	alumno/ a EP	profesor/ a EI	profesor/ a EP		
BAREMO claridad emocional	poca	recuento	3	5	1	3	12
		% dentro de baremo	25,0%	41,7%	8,3%	25,0%	100,0%
		% dentro de especialidad	15,0%	26,3%	5,3%	25,0%	17,1%
		residuos tipificados	-,2	1,0	-1,3	,7	
	adecuada	recuento	14	12	13	8	47
		% dentro de baremo	29,8%	25,5%	27,7%	17,0%	100,0%
		% dentro de especialidad	70,0%	63,2%	68,4%	66,7%	67,1%
		residuos tipificados	,2	-,2	,1	,0	
	excelente	recuento	3	2	5	1	11
		% dentro de baremo	27,3%	18,2%	45,5%	9,1%	100,0%
		% dentro de especialidad	15,0%	10,5%	26,3%	8,3%	15,7%
		residuos tipificados	-,1	-,6	1,2	-,6	
total	recuento	20	19	19	12	70	
	% dentro de baremo	28,6%	27,1%	27,1%	17,1%	100,0%	
	% dentro de especialidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,164 <sup>a</sup>	6	,523
Razón de verosimilitudes	5,467	6	,485
Asociación lineal por lineal	,004	1	,949
N de casos válidos	70		

a. 8 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,89.

**Tabla de contingencia. Baremo reparación de emociones, especialidad y tipología de educador**

		ESPECIALIDAD				Total	
		alumno/ /a EI	alumno/ a EP	profesor/ a EI	profesor/ a EP		
BAREMO Reparación de las emociones	poca	recuento	3	5	2	3	13
		% dentro de baremo	23,1%	38,5%	15,4%	23,1%	100,0%
		% dentro de especialidad	15,0%	26,3%	10,5%	25,0%	18,6%
		residuos tipificados	-,4	,8	-,8	,5	
	adecuada	recuento	12	12	13	7	44
		% dentro de baremo	27,3%	27,3%	29,5%	15,9%	100,0%
		% dentro de especialidad	60,0%	63,2%	68,4%	58,3%	62,9%
		residuos tipificados	-,2	,0	,3	-,2	
	excelente	recuento	5	2	4	2	13
		% dentro de baremo	38,5%	15,4%	30,8%	15,4%	100,0%
		% dentro de especialidad	25,0%	10,5%	21,1%	16,7%	18,6%
		residuos tipificados	,7	-,8	,3	-,2	
total	recuento	20	19	19	12	70	
	% dentro de baremo	28,6%	27,1%	27,1%	17,1%	100,0%	
	% dentro de especialidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,033 <sup>a</sup>	6	,805
Razón de verosimilitudes	3,146	6	,790
Asociación lineal por lineal	,134	1	,715
N de casos válidos	70		

a. 8 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,23.

**ANEXO III:  
SUBESCALA SEGÚN ESPECIALIDAD**

**Tabla de contingencia. Baremo atención emocional y especialidad**

		ESPECIALIDAD RECODIFICADA 2		Total	
		Educación Infantil	Educación Primaria		
BAREMO Atención emocional	poca	recuento	6	6	12
		% dentro de baremo	50,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada 2	15,4%	19,4%	17,1%
		residuos tipificados	-,3	,3	
	adecuada	recuento	27	22	49
		% dentro de baremo	55,1%	44,9%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada 2	69,2%	71,0%	70,0%
		residuos tipificados	-,1	,1	
	demasiada	recuento	6	3	9
		% dentro de baremo	66,7%	33,3%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada 2	15,4%	9,7%	12,9%
		residuos tipificados	,4	-,5	
total	recuento	39	31	70	
	% dentro de baremo	55,7%	44,3%	100,0%	
	% dentro de especialidad recodificada 2	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,604 <sup>a</sup>	2	,739
Razón de verosimilitudes	,614	2	,736
Asociación lineal por lineal	,535	1	,465
N de casos válidos	70		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,99.



**Tabla de contingencia. Baremo claridad emocional y especialidad**

		ESPECIALIDAD RECODIFICADA 2		Total	
		Educación infantil	Educación primaria		
BAREMO Claridad emocional	poca	recuento	4	8	12
		% dentro de baremo	33,3%	66,7%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada 2	10,3%	25,8%	17,1%
		residuos tipificados	-1,0	1,2	
	adecuada	recuento	27	20	47
		% dentro de baremo	57,4%	42,6%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada 2	69,2%	64,5%	67,1%
		residuos tipificados	,2	-,2	
	excelente	recuento	8	3	11
		% dentro de baremo	72,7%	27,3%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada 2	20,5%	9,7%	15,7%
		residuos tipificados	,8	-,8	
total	recuento	39	31	70	
	% dentro de baremo	55,7%	44,3%	100,0%	
	% dentro de especialidad recodificada 2	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,784 <sup>a</sup>	2	,151
Razón de verosimilitudes	3,848	2	,146
Asociación lineal por lineal	3,610	1	,057
N de casos válidos	70		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,87.

**Tabla de contingencia. Baremo reparación de emociones y especialidad**

		ESPECIALIDAD RECODIFICADA 2		Total	
		Educación Infantil	Educación Primaria		
BAREMO Reparación de las emociones	poca	recuento	5	8	13
		% dentro de baremo	38,5%	61,5%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada 2	12,8%	25,8%	18,6%
		residuos tipificados	-,8	,9	
	adecuada	recuento	25	19	44
		% dentro de baremo	56,8%	43,2%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada 2	64,1%	61,3%	62,9%
		residuos tipificados	,1	-,1	
	excelente	recuento	9	4	13
		% dentro de baremo	69,2%	30,8%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada 2	23,1%	12,9%	18,6%
		residuos tipificados	,7	-,7	
total	recuento	39	31	70	
	% dentro de baremo	55,7%	44,3%	100,0%	
	% dentro de especialidad recodificada 2	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,553 <sup>a</sup>	2	,279
Razón de verosimilitudes	2,577	2	,276
Asociación lineal por lineal	2,458	1	,117
N de casos válidos	70		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,76.

**ANEXO IV:  
SUBESCALA SEGÚN TIPOLOGÍA DE EDUCADOR**

**Tabla de contingencia. Baremo atención emocional y tipología del educador**

		ESPECIALIDAD RECODIFICADA		Total	
		Alumnado infantil y primaria	Profesorado infantil y primaria		
BAREMO Atención emocional	poca	recuento	4	8	12
		% dentro de baremo	33,3%	66,7%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada	10,3%	25,8%	17,1%
		residuos tipificados	-1,0	1,2	
	adecuada	recuento	28	21	49
		% dentro de baremo	57,1%	42,9%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada	71,8%	67,7%	70,0%
		residuos tipificados	,1	-,2	
	demasiada	recuento	7	2	9
		% dentro de baremo	77,8%	22,2%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada	17,9%	6,5%	12,9%
		residuos tipificados	,9	-1,0	
total	recuento	39	31	70	
	% dentro de baremo	55,7%	44,3%	100,0%	
	% dentro de especialidad recodificada	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,252 <sup>a</sup>	2	,119
Razón de verosimilitudes	4,388	2	,111
Asociación lineal por lineal	4,177	1	,041
N de casos válidos	70		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,99.

**Tabla de contingencia. Baremo claridad emocional y tipología del educador**

		ESPECIALIDAD RECODIFICADA		Total	
		Alumnado infantil y primaria	Profesorado infantil y primaria		
BAREMO claridad emocional	poca	recuento	8	4	12
		% dentro de baremo	66,7%	33,3%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada	20,5%	12,9%	17,1%
		residuos tipificados	,5	-,6	
	adecuada	recuento	26	21	47
		% dentro de baremo	55,3%	44,7%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada	66,7%	67,7%	67,1%
		residuos tipificados	,0	,0	
	excelente	recuento	5	6	11
		% dentro de baremo	45,5%	54,5%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada	12,8%	19,4%	15,7%
		residuos tipificados	-,5	,5	
total	recuento	39	31	70	
	% dentro de baremo claridad emocional	55,7%	44,3%	100,0%	
	% dentro de especialidad recodificada	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,056 <sup>a</sup>	2	,590
Razón de verosimilitudes	1,067	2	,587
Asociación lineal por lineal	1,037	1	,308
N de casos válidos	70		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,87.

**Tabla de contingencia. Baremo reparación de las emociones y tipología del educador**

		ESPECIALIDAD RECODIFICADA		Total	
		Alumnado infantil y primaria	Profesorado infantil y primaria		
BAREMO Reparación de las emociones	poca	recuento	8	5	13
		% dentro de baremo	61,5%	38,5%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada	20,5%	16,1%	18,6%
		residuos tipificados	,3	-,3	
	adecuada	recuento	24	20	44
		% dentro de baremo	54,5%	45,5%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada	61,5%	64,5%	62,9%
		residuos tipificados	-,1	,1	
	excelente	recuento	7	6	13
		% dentro de baremo	53,8%	46,2%	100,0%
		% dentro de especialidad recodificada	17,9%	19,4%	18,6%
		residuos tipificados	-,1	,1	
total	recuento	39	31	70	
	% dentro de baremo	55,7%	44,3%	100,0%	
	% dentro de especialidad recodificada	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,221 <sup>a</sup>	2	,895
Razón de verosimilitudes	,223	2	,894
Asociación lineal por lineal	,154	1	,695
N de casos válidos	70		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,76.

**ANEXO V:  
SUBESCALA SEGÚN GÉNERO**

**Tabla de contingencia. Baremo atención emocional y género**

		GÉNERO		Total	
		Hombre	Mujer		
BAREMO atención emocional	poca	recuento	1	11	12
		% dentro de baremo	8,3%	91,7%	100,0%
		% dentro de género	5,3%	21,6%	17,1%
		% del total	1,4%	15,7%	17,1%
		residuos tipificados	-1,3	,8	
	adecuada	recuento	14	35	49
		% dentro de baremo	28,6%	71,4%	100,0%
		% dentro de género	73,7%	68,6%	70,0%
		% del total	20,0%	50,0%	70,0%
		residuos tipificados	,2	-,1	
	demasiada	recuento	4	5	9
		% dentro de baremo	44,4%	55,6%	100,0%
		% dentro de género	21,1%	9,8%	12,9%
		% del total	5,7%	7,1%	12,9%
		residuos tipificados	1,0	-,6	
Total	recuento	19	51	70	
	% dentro de baremo	27,1%	72,9%	100,0%	
	% dentro de género	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	27,1%	72,9%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,560 <sup>a</sup>	2	,169
Razón de verosimilitudes	3,975	2	,137
Asociación lineal por lineal	3,475	1	,062
N de casos válidos	70		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,44.

**Tabla de contingencia. Baremo claridad emocional y género**

		GÉNERO		Total	
		Hombre	Mujer		
BAREMO Claridad emocional	poca	recuento	3	9	12
		% dentro de baremo	25,0%	75,0%	100,0%
		% dentro de género	15,8%	17,6%	17,1%
		residuos tipificados	-,1	,1	
	adecuada	recuento	14	33	47
		% dentro de baremo	29,8%	70,2%	100,0%
		% dentro de género	73,7%	64,7%	67,1%
		residuos tipificados	,3	-,2	
	excelente	recuento	2	9	11
		% dentro de baremo	18,2%	81,8%	100,0%
		% dentro de género	10,5%	17,6%	15,7%
		residuos tipificados	-,6	,3	
total	recuento	19	51	70	
	% dentro de baremo	27,1%	72,9%	100,0%	
	% dentro de género	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,641 <sup>a</sup>	2	,726
Razón de verosimilitudes	,677	2	,713
Asociación lineal por lineal	,115	1	,734
N de casos válidos	70		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,99.

**Tabla de contingencia. Baremo reparación de emociones y género**

		GÉNERO		Total
		Hombre	Mujer	
poca	recuento	1	12	13
	% dentro de baremo	7,7%	92,3%	100,0%
	% dentro de género	5,3%	23,5%	18,6%
	residuos tipificados	-1,3	,8	
BAREMO Reparación de las emociones	recuento	14	30	44
	adecuada % dentro de baremo	31,8%	68,2%	100,0%
	% dentro de género	73,7%	58,8%	62,9%
	residuos tipificados	,6	-,4	
excelente	recuento	4	9	13
	% dentro de baremo	30,8%	69,2%	100,0%
	% dentro de género	21,1%	17,6%	18,6%
	residuos tipificados	,3	-,2	
total	recuento	19	51	70
	% dentro de baremo	27,1%	72,9%	100,0%
	% dentro de género	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,060 <sup>a</sup>	2	,217
Razón de verosimilitudes	3,712	2	,156
Asociación lineal por lineal	1,725	1	,189
N de casos válidos	70		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,53.



**ANEXO VI:  
SUBESCALA SEGÚN EDAD**

**Tabla de contingencia. Baremo atención emocional y edad**

		CATEGORÍAS EDAD		Total	
		Jóvenes	Senior		
BAREMO atención emocional	Poca	recuento	7	5	12
		% dentro de baremo	58,3%	41,7%	100,0%
		% dentro de categorías edad	13,0%	31,2%	17,1%
		% del total	10,0%	7,1%	17,1%
		residuos tipificados	-,7	1,4	
	Adecuada	recuento	38	11	49
		% dentro de baremo	77,6%	22,4%	100,0%
		% dentro de categorías edad	70,4%	68,8%	70,0%
		% del total	54,3%	15,7%	70,0%
		residuos tipificados	,0	-,1	
	Demasiada	recuento	9	0	9
		% dentro de baremo	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de categorías edad	16,7%	0,0%	12,9%
		% del total	12,9%	0,0%	12,9%
		residuos tipificados	,8	-1,4	
Total	recuento	54	16	70	
	% dentro de baremo	77,1%	22,9%	100,0%	
	% dentro de categorías edad	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	77,1%	22,9%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,079 <sup>a</sup>	2	,079
Razón de verosimilitudes	6,767	2	,034
Asociación lineal por lineal	4,985	1	,026
N de casos válidos	70		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,06.

**Tabla de contingencia. Baremo claridad emocional y edad**

		CATEGORÍAS EDAD		Total	
		Jóvenes	Senior		
BAREMO claridad emocional	poca	recuento	11	1	12
		% dentro de baremo	91,7%	8,3%	100,0%
		% dentro de categorías edad	20,4%	6,2%	17,1%
		residuos tipificados	,6	-1,1	
	adecuada	recuento	36	11	47
		% dentro de baremo	76,6%	23,4%	100,0%
		% dentro de categorías edad	66,7%	68,8%	67,1%
		residuos tipificados	,0	,1	
	excelente	recuento	7	4	11
		% dentro de baremo	63,6%	36,4%	100,0%
		% dentro de categorías edad	13,0%	25,0%	15,7%
		residuos tipificados	-,5	,9	
total	recuento	54	16	70	
	% dentro de baremo	77,1%	22,9%	100,0%	
	% dentro de categorías edad	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,582 <sup>a</sup>	2	,275
Razón de verosimilitudes	2,805	2	,246
Asociación lineal por lineal	2,535	1	,111
N de casos válidos	70		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,51.

**Tabla de contingencia. Baremo reparación de emociones y edad**

		CATEGORÍAS EDAD		Total	
		Jóvenes	Senior		
BAREMO Reparación de las emociones	poca	recuento	13	0	13
		% dentro de baremo	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de categorías edad	24,1%	0,0%	18,6%
		residuos tipificados	,9	-1,7	
	adecuada	recuento	31	13	44
		% dentro de baremo	70,5%	29,5%	100,0%
		% dentro de categorías edad	57,4%	81,2%	62,9%
		residuos tipificados	-,5	,9	
	excelente	recuento	10	3	13
		% dentro de baremo	76,9%	23,1%	100,0%
		% dentro de categorías edad	18,5%	18,8%	18,6%
		residuos tipificados	,0	,0	
total	recuento	54	16	70	
	% dentro de baremo	77,1%	22,9%	100,0%	
	% dentro de categorías edad	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,968 <sup>a</sup>	2	,083
Razón de verosimilitudes	7,798	2	,020
Asociación lineal por lineal	1,935	1	,164
N de casos válidos	70		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,97.

**ANEXO VII:  
SUBESCALA SEGÚN ESPECIALIDAD Y TIPOLOGÍA DE EDUCADOR**

**Anova de un factor**

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín	Máx
						Límite inferior	Límite superior		
total claridad emocional	alumno/a EI	20	30,40	5,500	1,230	27,83	32,97	22	40
	alumna/o EP	19	27,53	6,132	1,407	24,57	30,48	11	37
	profesor/a EI	19	30,63	4,487	1,029	28,47	32,79	23	40
	profesor/a EP	12	28,75	5,562	1,606	25,22	32,28	20	40
	total	70	29,40	5,484	,655	28,09	30,71	11	40
total reparación de las emociones	alumno/a EI	20	30,65	5,860	1,310	27,91	33,39	22	40
	alumna/o EP	19	27,11	7,695	1,765	23,40	30,81	10	40
	profesor/a EI	19	30,47	5,541	1,271	27,80	33,14	21	40
	profesor/a EP	12	29,08	7,064	2,039	24,60	33,57	14	37
	total	70	29,37	6,566	,785	27,81	30,94	10	40

**ANEXO VIII:  
SUBESCALA SEGÚN ESPECIALIDAD (INFANTIL Y PRIMARIA)**

**Prueba t para grupos independientes. Subescalas (Claridad emocional y Reparación de las Emociones) y especialidad.**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior	
total claridad emocional	Se han asumido varianzas iguales	,451	,504	1,942	68	,056	2,513	1,294	-,069	5,094
	No se han asumido varianzas iguales			1,906	58,931	,062	2,513	1,318	-,125	5,151
total reparación de las emociones	Se han asumido varianzas iguales	2,364	,129	1,729	68	,088	2,693	1,558	-,415	5,801
	No se han asumido varianzas iguales			1,676	54,808	,099	2,693	1,606	-,527	5,913

**ANEXO IX:  
SUBESCALA SEGÚN TIPOLOGÍA DE EDUCADOR (ALUMNADO Y  
PROFESORADO)**

**Prueba t para grupos independientes. Subescalas (Claridad emocional y  
Reparación de las Emociones) y tipología de educador.**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Total Claridad emocional	Se han asumido varianzas iguales	,654	,422	-,682	68	,498	-,903	1,325	-3,546	4,380
	No se han asumido varianzas iguales			-,696	67,834	,489	-,903	1,297	-3,492	4,351
Total Reparación de las emociones	Se han asumido varianzas iguales	,609	,438	-,638	68	,526	1,012	1,587	-4,179	1,740
	No se han asumido varianzas iguales			-,648	67,313	,519	1,012	1,563	-4,131	1,685

**ANEXO X:  
SUBESCALA SEGÚN GÉNERO**

**Prueba t para grupos independientes. Subescalas (Claridad emocional y Reparación de las Emociones) y género.**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior	
Total Claridad emocional	Se han asumido varianzas iguales	1,350	,249	,360	68	,720	,535	1,483	-2,425	3,494
	No se han asumido varianzas iguales			,401	40,600	,691	,535	1,333	-2,158	3,228
Total Reparación de las emociones	Se han asumido varianzas iguales	3,125	,082	2,274	68	,026	3,897	1,714	,477	7,316
	No se han asumido varianzas iguales			2,667	46,122	,011	3,897	1,461	,956	6,838

**ANEXO XI:  
SUBESCALA SEGÚN EDAD**

**Prueba t para grupos independientes. Subescalas (Claridad emocional y Reparación de las Emociones) y edad.**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Total Claridad emocional	Se han asumido varianzas iguales	,569	,453	-,860	68	,393	-1,345	1,564	-4,465	1,776
	No se han asumido varianzas iguales			-,978	30,678	,336	-1,345	1,376	-4,152	1,462
Total Reparación de las emociones	Se han asumido varianzas iguales	2,540	,116	-,824	68	,413	-1,544	1,873	-5,282	2,194
	No se han asumido varianzas iguales			-,998	35,049	,325	-1,544	1,548	-4,686	1,598